

Professionalisierung in der Frühpädagogik

Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten

Gutachten

WAXMANN

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Professionalisierung in der Frühpädagogik

Qualifikationsniveau und -bedingungen des
Personals in Kindertagesstätten

Gutachten

WAXMANN

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Herausgeber: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
Ansprechpartner: Dr. Christof Prechtel, Geschäftsführer, Leiter Abteilung Bildung

Wissenschaftliche Koordination:
Prof. Dr. Dieter Lenzen, Universität Hamburg, Vorsitzender des Aktionsrats Bildung

Dem Aktionsrat Bildung gehören an:
Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld, Prof. Dr. Wilfried Bos,
Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel, Prof. Dr. Bettina Hannover, Prof. Dr. Dieter Lenzen,
Prof. Dr. Manfred Prenzel, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Prof. Dr. Rudolf Tippelt,
Prof. Dr. Ludger Wößmann

Das Gutachten wurde unterstützt vom
vbm – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V.
Projektleitung: Michael Lindemann

Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung:
Kristina Geiger, Manuela Schrauder
www.aktionsrat-bildung.de

1. Auflage 2012

ISBN 978-3-8309-7685-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2012

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Gesamtgestaltung und Satz: **KNOBLINGDESIGN** GmbH, München

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATSBILDUNG	13
1 Problemaufriss und Ziel des Gutachtens	15
2 Bedeutung der Qualifikationen des Fachpersonals – Zielvorstellungen und Forschungsstand	19
2.1 Hohe Erwartungen an frühpädagogische Einrichtungen	19
2.2 Positive Auswirkungen frühpädagogischer Einrichtungen auf die Entwicklung der Kinder und auf ihre Familien	22
2.3 Rolle des Qualifikationsniveaus und der Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte	27
3 Problemlagen der Ausbildung – gegenwärtige Situation und Handlungsbedarf	33
3.1 Gegenwärtige Struktur des frühpädagogischen Fachpersonals	34
3.2 Personalbedarf	39
3.3 Ausbildungssituation in anderen Ländern	44
3.4 Handlungsbedarf bei der Ausbildung an Fachschulen, Berufsfachschulen und bei der Weiterbildung	49
3.5 Handlungsbedarf bei der Hochschulausbildung	55
3.6 Kompetenzorientierung und curriculare Schwerpunkte der Ausbildung	61
4 Handlungsempfehlungen	69
Konkrete Schritte zur Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik bis 2020	74
Anhang	77

Literatur	81
Tabellenverzeichnis	93
Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG	95
Verzeichnis der externen Experten	99

Vorwort

Die heutige Zeit ist geprägt von Wandel und Umbruch: Die Gewichte der Weltwirtschaft verschieben sich in die südliche Hemisphäre. Neue Technologien und wirtschaftlicher Strukturwandel verändern die Arbeitswelt. Damit einher gehen steigende Anforderungen an den Fachkräftenachwuchs. Gleichzeitig stellen uns die demografische Entwicklung und die drohende Fachkräftelücke in unserer Gesellschaft vor die Frage, wie wir langfristig qualifizierten Nachwuchs sicherstellen können. Nach unserer Studie „Arbeitslandschaft 2030“ werden uns bundesweit bereits im Jahr 2015 knapp drei Mio. Fachkräfte fehlen. Mit guter Bildung können wir den Herausforderungen der Zukunft begegnen. Das bedeutet für uns: qualitativ hochwertiges Lernen, ein Leben lang. Bildung fängt bereits im Vorschulalter an und endet nie.

Uns als vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. liegt das Thema Bildung schon lange am Herzen. Bereits 2003 haben wir in der Reihe „Bildung neu denken!“ entscheidende Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung des deutschen Bildungssystems formuliert. Diesen Faden hat der von uns initiierte Aktionsrat Bildung im Jahr 2005 aufgegriffen. Seit seiner Gründung ist das Expertengremium aus der bundesdeutschen Bildungslandschaft nicht mehr wegzudenken. In seiner bisherigen Arbeit hat der Aktionsrat mit seinen Jahresgutachten die bildungspolitischen Brennpunktthemen bearbeitet, denen wir uns als Land widmen müssen: Das Thema des ersten Jahresgutachtens im Jahr 2007 war „Bildungsgerechtigkeit“. Danach publizierte das Gremium Studien zum Zusammenhang zwischen Bildung und Globalisierung (2008), zu den Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem (2009), zur wichtigen Frage der Bildungsautonomie (2010) und zur Bilanz der Reformen im Bildungswesen (2011). Das letzte Gutachten zum Gemeinsamen Kernabitur (2011) stellt für den Aktionsrat eine Zäsur dar: Es ist die erste Studie in einer Reihe kompakter Gutachten, die zu wichtigen Fragestellungen praxisrelevante und konkrete Lösungsansätze vorstellen.

Die jetzt vorliegende Studie widmet sich der Frage nach der Professionalisierung des pädagogischen Personals in der frühkindlichen Bildung. Denn gerade dort wird das entscheidende Fundament für künftige Bildungskarrieren gelegt. Der Anspruch, jedes Kind für das Lernen zu begeistern, muss selbstverständlich werden. Entscheidend dafür sind eine gute Qualität der Bildungsangebote und der Zugang aller Kinder zu vielfältigen Lerninhalten. Eine Schlüsselrolle spielt hierbei das pädagogische Personal. Wir brauchen ein koordiniertes Gesamtkonzept für eine angemessene Aus-, Weiter- und Fortbildung auf verschiedenen

Ausbildungsebenen. Denn das pädagogische Personal braucht alle gebotene Unterstützung, um seiner Rolle in der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit in Kindertageseinrichtungen bestmöglich gerecht werden zu können. Ich danke den Mitgliedern des Aktionsrats Bildung für den leidenschaftlichen Einsatz bei dem aktuellen Gutachten. Ich bin überzeugt davon, dass es wieder einen entscheidenden Beitrag zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit der Bildung in Deutschland leisten wird.

Prof. Randolph Rodenstock

Präsident

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Einleitung

Bereits nach den ersten IGLU¹- und PISA²-Ergebnissen stand fest: Für die Absicherung einer ausreichenden Qualifikation der nachwachsenden Generation im schulischen und nachschulischen Bereich spielt die frühkindliche Bildung eine entscheidende, wenn nicht die entscheidende Rolle. Es ist klar geworden, dass u. a. die Schaffung adäquater sprachlicher Voraussetzungen im Vorschulalter für den schulischen Erfolg eine wesentliche Determinante darstellt. In diesem Zusammenhang ist die Aufmerksamkeit insbesondere auch auf den schulischen Erfolg von Kindern aus bildungsfernen Schichten bzw. aus Familien mit Migrationshintergrund gerichtet worden.

Für die sich fortsetzende Transformation der frühkindlichen Betreuungseinrichtungen in den Typus Bildungsinstitutionen sind indessen zahlreiche flankierende Maßnahmen zu ergreifen. Diese sind im Einzelnen in einer Reihe von Gutachten des AKTIONSRATS **BILDUNG** beschrieben worden (vgl. vbw 2007, 2008, 2010, 2011). Je stärker der notwendige Wandel des Kindertagesstättensystems – auch im internationalen Vergleich – in ein vorschulisches System betrieben wird, desto bedeutsamer ist die Qualifizierung des frühpädagogischen Personals. Der Ausbildungsstand dieses Segments des Bildungspersonals wurde in der Vergangenheit eher am Typus der Betreuungsinstitution orientiert. Diese Akzentuierung lässt sich heute nicht mehr halten. Die Aspekte, welche Qualifikationen das frühpädagogische Personal erwerben muss, welche Differenzierungen diesbezüglich zu empfehlen sind und wie das vorhandene Personal eine Chance zur Personalentwicklung erhält, sowie weitere Fragen sind Gegenstand der vorliegenden Studie.

Das Gutachten hat einen breiten Adressatenkreis. Die dringend erforderlichen Veränderungen im frühpädagogischen bzw. vorschulischen Teil des Bildungswesens tangieren die Politik auf allen Ebenen, vom Bund bis hin zu den Kommunen. Sie betreffen die Träger der Einrichtungen ebenso wie die Verantwortlichen in jenen Institutionen, von denen künftig eine veränderte Ausbildung des frühpädagogischen Personals erwartet wird, darunter in neuer Weise auch die Hochschulen.

Die Fragestellungen haben indessen nicht nur eine hohe Diversität an Adressaten, sondern auch mehrfache Dimensionen, die sich in den Empfehlungen

¹ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

² Programme for International Student Assessment.

widerspiegeln: Eine Anhebung der Professionalisierung des frühpädagogischen Personals wirft die Frage nach der künftigen Struktur des Personals in einer einzelnen Kindertagesstätte ebenso auf wie die Frage nach dem Bedarf an differenzierten Qualifikationen. Des Weiteren stellen sich die Fragen nach den curricularen Bestandteilen der Ausbildung des Personals und den entsprechenden, auch quantitativen Vorkehrungen, die im Ausbildungsbereich von Fachschulen und Hochschulen getroffen werden müssen. Dazu gehören die Beschreibung der Kompetenzen, die Definition der politischen Verantwortlichkeiten und eine Projektion auf die zeitliche Perspektive für einen Wandel. Schließlich muss auch die Kostenfrage akzentuiert werden, wenngleich es nicht die Aufgabe der Bildungsforschung ist, die Kosten von dringend erforderlichen Reformen in den Vordergrund zu rücken.

Dass diese Reformen für dringend notwendig gehalten werden, ist eine Einstellung, die quer durch die demokratischen Parteien und die Trägerinstitutionen sowie bei den Gewerkschaften, der Wirtschaft und der Kultusministerkonferenz (KMK) beobachtet werden kann. Es gibt kaum relevante Entscheidungsträger für den frühpädagogischen Bereich, die die Notwendigkeit einer qualifizierteren Ausbildung des frühpädagogischen Personals in Abrede stellen würden. Auf dieser im Wesentlichen positiven Grundlage erwartet der **AKTIONSRATBILDUNG**, dass eine Realisierung seiner Empfehlungen nicht auf grundsätzliche Bedenken stoßen wird. Das gilt auch für die Akademisierung zumindest des Leitungspersonals im frühpädagogischen Bereich.

Mit diesem zweiten, auf konkrete, unmittelbar umsetzbare Formen zielende Gutachten setzt der **AKTIONSRATBILDUNG** die neue Staffel seiner Gutachten fort, die nunmehr auch unterjährig erscheinen. Die große Resonanz auf das erste dieser Gutachten zum Gemeinsamen Kernabitur zeigt den hohen Bedarf an konkreten Empfehlungen für Bildungspolitik und -praxis. Der **AKTIONSRATBILDUNG** begrüßt deshalb weiterhin die Möglichkeit, die die vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. ihm durch ihre Unterstützung einräumt, unabhängige Gutachten zu jenen Gegenständen zu verfassen, die nach Auffassung des **AKTIONSRATSBILDUNG** jeweils aktuell besonders bedeutsam sind. Für ihre Expertisen zum Gutachten dankt der **AKTIONSRATBILDUNG** Dr. Matthias Schilling und Dr. Yvonne Anders. Weiterhin gilt auch dieses Mal der Dank dem Präsidenten der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Prof. RandoIf Rodenstock, und ihrem Hauptgeschäftsführer, Bertram Brossardt, für die auch persönliche Unterstützung der Arbeit und der Unterhaltung der Münchener Geschäftsstelle des **AKTIONSRATSBILDUNG**. Den dort tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die am vorliegenden Gutachten ihren wichtigen Anteil haben, ist deshalb ebenso zu danken – dem Geschäftsführer und Leiter der Abteilung

Bildung, Dr. Christof Precht, dem Projektleiter, Michael Lindemann, und den wissenschaftlichen Referentinnen Kristina Geiger und Manuela Schrauder.

Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATSBILDUNG

- Es sollte ein koordiniertes Gesamtkonzept für die Aus-, Weiter- und Fortbildung des frühpädagogischen Fachpersonals auf verschiedenen Ausbildungsebenen hin zur weiteren Professionalisierung entwickelt werden. Die Entwicklung und Umsetzung eines solchen Gesamtkonzepts sollten auf der Ebene von Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) und Kultusministerkonferenz (KMK) vereinbart werden. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sollte diesen Prozess unterstützen. Aufgrund der unzureichenden Forschungslage sollte die Umsetzung durch ein Forschungsprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) begleitet werden.
- Die Studiengänge an Hochschulen für das pädagogische Personal in der frühkindlichen Bildung sollten deutschlandweit vereinheitlicht und speziell auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ausgerichtet werden. Dazu zählen neben der Förderung der Persönlichkeit der Kinder der produktive Umgang mit Bildungsplänen und die gezielte Förderung in spezifischen Bildungsbereichen. Weitere zentrale Inhalte sind eine frühe Sprachdiagnostik und Sprachförderung – vor allem auch für unter dreijährige Kinder –, der Umgang mit Mehrsprachigkeit, Heterogenität und inklusiver Erziehung, Bildung und Betreuung, die Weiterentwicklung der Einrichtungen zu Familienzentren und eine Verbesserung des Übergangs in die Grundschule. Die hochschulische Ausbildung soll vor allem für die Übernahme von Leitungsfunktionen im Sinne einer pädagogischen Führung qualifizieren.
- Die Möglichkeiten von berufsbegleitenden Hochschulstudiengängen für bereits in Kindertageseinrichtungen tätige fachschulisch ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher sollte ausgeweitet werden.
- Bis zum Jahr 2020 sollte in jeder Kindertageseinrichtung mindestens eine auf Hochschulebene einschlägig ausgebildete Fachkraft beschäftigt werden. Dazu müssten die bestehenden Ausbildungskapazitäten an den Hochschulen verdoppelt bis verdreifacht werden.
- Die Vergütung für die Absolventinnen und Absolventen der frühpädagogischen Hochschulstudiengänge sollte auf das Niveau der Vergütung für Absolventinnen und Absolventen vergleichbarer Studiengänge außerhalb des frühpädagogischen Bereichs angehoben werden.

- In der fachschulischen Ausbildung sollte eine dezidierte Schwerpunktsetzung in der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit in Kindertageseinrichtungen ermöglicht werden.
- Fort- und Weiterbildungen des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen sollten verpflichtend sein. Darüber hinaus sollte ein systematisches und zertifiziertes Weiterbildungsprogramm für Erzieherinnen und Erzieher angelegt werden, um sie zu einem höheren Fachkräftestatus zu führen, ohne dass sie ein Hochschulstudium aufnehmen müssen. Dieses Weiterbildungsprogramm sollte in Verbindung mit den Hochschulen entwickelt und umgesetzt werden.
- Auf Neueinstellungen von Kinderpflegerinnen bzw. Kinderpfleger und Sozialassistentinnen bzw. Sozialassistenten sollte mittelfristig verzichtet werden. Derzeit tätige Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger sollten systematisch weiterqualifiziert werden. Personal, das in den frühpädagogischen Einrichtungen unterstützende Funktionen wahrnimmt, sollte zukünftig auf einem höheren formalen Niveau ausgebildet werden.
- Die Forschungs- und Ausbildungsstrukturen an den Universitäten sollten ausgebaut werden, damit entsprechend wissenschaftlich qualifiziertes Personal an den Hochschulen, aber auch an den Fachschulen zur Verfügung steht. Dazu muss die Anzahl der Professuren für Frühpädagogik wesentlich erhöht werden. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im frühpädagogischen Bereich wird als eine gesellschaftliche Aufgabe angesehen, bei der sich auch die Stiftungen engagieren sollten.

1 Problemaufriss und Ziel des Gutachtens

Im vergangenen Jahrzehnt hat sich – nicht zuletzt angestoßen durch die Diskussion um das relativ schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Schulleistungsvergleichsstudien – die öffentliche Erwartung an frühpädagogische Einrichtungen gewandelt. Kindertageseinrichtungen – speziell für Kinder ab dem dritten Lebensjahr – werden nicht mehr nur als Betreuungseinrichtungen betrachtet; sie werden als zentrale Bildungseinrichtungen wahrgenommen, die ihre Aufgaben nur erfüllen können, wenn ihre Arbeit von hoher Qualität ist. Der gegenwärtige rasche quantitative Ausbau muss deshalb durch Maßnahmen zur Sicherstellung und Verbesserung der Qualität der Kindertageseinrichtungen begleitet werden. Allerdings ist die öffentliche Diskussion über Bildung in frühpädagogischen Einrichtungen seit der Zeit nach den ersten PISA-Veröffentlichungen in weiten Teilen noch durch naive Vorstellungen geprägt. Häufig wird eine gänzliche Verlagerung der Ausbildung an die (Fach-) Hochschulen oder Universitäten gefordert. Eine Vielzahl von Erwartungen ist damit verbunden. Die Hochschulausbildung soll den Beruf gesellschaftlich aufwerten, zu einer besseren Bezahlung führen, ihn attraktiver für Männer und die Absolventinnen und Absolventen wettbewerbsfähiger auf einem globalisierten Arbeitsmarkt machen. Angesichts der gestiegenen Komplexität der Anforderungen an das Fachpersonal im Hinblick auf die Förderung der heterogener gewordenen Zusammensetzung der Kindergruppen, der Einführung von Bildungsplänen sowie einer stärkeren Beachtung der Übergänge zur Grundschule würden höhere Qualifikationen des Fachpersonals erforderlich, die nur durch eine Hochschulbildung zu erreichen wären. Dieser Vielfalt von Erwartungen, die teilweise nur eingeschränkt durch Forschung abgesichert sind, stehen Unklarheiten bezüglich der praktischen Umsetzung gegenüber. Das Gutachten hat vor diesem Hintergrund das Ziel einer kritischen Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Ausbildungssituation. Es geht darum, die Diskussion zu versachlichen und auf dieser Basis Empfehlungen für eine wissenschaftlich fundierte und auf die Bedürfnisse der Praxis abgestimmte Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung des Fachpersonals zu geben.

In einem ersten Schritt werden die gesellschaftlichen Erwartungen an die frühpädagogischen Einrichtungen als Bildungseinrichtungen skizziert, und es wird auf der Grundlage von neueren Forschungsbefunden diskutiert, welchen Beitrag der Besuch und vor allem die Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen

leisten können. Besonders wichtige Merkmale der Qualität sind dabei das Ausbildungsniveau und die Kompetenzen des frühpädagogischen Personals. In einem nächsten Schritt wird die gegenwärtige Ausbildungssituation beleuchtet. Es wird danach gefragt, wer auf welcher Ebene ausgebildet wird und welche Ausbildungskapazitäten dem bis zum Jahr 2020 entstehenden Personalbedarf gegenüberstehen. Es zeigt sich, dass das frühpädagogische Personal noch auf längere Zeit sowohl auf Fachschul- als auch auf Hochschulebene ausgebildet werden wird. Auf beiden Ebenen werden Handlungsbedarfe identifiziert, wobei auch der Fort- und Weiterbildungsbereich mit einbezogen wird. Thematisiert wird ebenfalls, welche Kompetenzen das Fachpersonal haben sollte und durch welche curricularen Ausbildungsschwerpunkte solche Kompetenzen geschaffen werden können. Schließlich werden die Empfehlungen des **AKTIONSRATSBILDUNG** vorgestellt. Für das nächste Jahrzehnt wird es darauf ankommen, zu einer sinnvollen, auf die jeweiligen Qualifikationen abgestimmten Arbeit in multiprofessionellen Teams zu gelangen. Sowohl für die Hochschulausbildung als auch für die Fachschulausbildung wird eine Spezialisierung bzw. eine Schwerpunktsetzung auf die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen empfohlen. Für die Hochschulausbildung wird weiterhin zu einer Schwerpunktlegung auf Leitungsfunktionen geraten. Bis zum Jahr 2020 sollte in jeder frühpädagogischen Einrichtung mindestens eine akademisch ausgebildete Fachkraft beschäftigt sein, was allerdings eine deutliche Ausweitung der Hochschulkapazitäten voraussetzt. Um Anreize für die Hochschulausbildung und den Verbleib im frühpädagogischen Feld zu schaffen, sollte die Vergütung für die Absolventinnen und Absolventen der frühpädagogischen Hochschulstudiengänge auf das Niveau der Vergütung für Absolventinnen und Absolventen vergleichbarer Studiengänge außerhalb des frühpädagogischen Bereichs angehoben werden. Auf Neueinstellungen von Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern bzw. Sozialassistentinnen und Sozialassistenten sollte mittelfristig verzichtet werden. Neben der Unterstützung von berufsbegleitenden Studiengängen für das bereits in der frühpädagogischen Praxis arbeitende Personal wird die Entwicklung eines systematischen und zertifizierten Weiterbildungsprogramms empfohlen, sodass ein höherer Fachkräftestatus auch ohne Hochschulstudium erreicht werden kann. Voraussetzung ist aber, dass die frühpädagogischen Forschungs- und Ausbildungskapazitäten an den Universitäten deutlich ausgeweitet werden, sodass den Hochschulen wie auch den Fachschulen hinreichend wissenschaftlich qualifiziertes Personal zur Verfügung steht.

Der Begriff der Professionalisierung wird im Gutachten pragmatisch im Sinne einer stärker wissenschaftlich abgesicherten Form von Beruflichkeit und im Sinne der Suche nach einer Steigerung der Effektivität und Qualitätsverbes-

serung der pädagogischen Arbeit verwendet und umfasst nicht nur die bloße Akademisierung der Ausbildung an sich. Unter den Begriff Fachschule für Sozialpädagogik fallen auch die Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern. Die Begriffe frühpädagogische Einrichtung und Kindertageseinrichtung werden synonym benutzt und umfassen Krippen, Kindergärten, Horte für die außerschulische Betreuung von Schulkindern und altersgemischte Einrichtungen. Eine Differenzierung entsprechend der verschiedenen Altersgruppen im frühpädagogischen Bereich ist in vielerlei Hinsicht sinnvoll; oftmals wird unterschieden zwischen der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren und mit Kindern von drei Jahren bis zum Schulbeginn. Allerdings verschwimmt diese Grenze gegenwärtig, da „traditionelle“ Kindergärten zum einen Krippengruppen aufnehmen und zum anderen vermehrt unter dreijährige Kinder (z. B. ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr) in die Gruppen integriert werden, die bis vor Kurzem noch für Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr vorgesehen waren. Zudem gibt es in einigen Bundesländern ausgeprägte Tendenzen zu einer größeren Altersmischung in Kindertagesstätten, die dann z. B. neben getrennten Hortgruppen für die außerschulische Betreuung und Bildung von (Grund-)Schulkindern auch Gruppen für Kinder in der gesamten Altersspanne von null bis zu ca. zehn Jahren umfassen. Viele Problemstellungen betreffen die verschiedenen Altersgruppen grundsätzlich gleichermaßen, sind aber im Hinblick auf die Bildungsförderung und den Ausgleich von sozial bedingten Disparitäten für unter dreijährige Kinder von besonderer Brisanz: Eine frühe Sprachförderung von unter dreijährigen Kindern, vor allem von Kindern, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, stellt beispielsweise besondere Anforderungen an wissenschaftlich abgesicherte Kompetenzen in den Bereichen Sprachdiagnostik und Früherkennung. Dies betrifft ebenso die Förderung in den Kindertageseinrichtungen sowie den möglichen Verweis an Einrichtungen, die therapeutische Maßnahmen anbieten. Ähnliches gilt auch für andere Förderbereiche, sodass Empfehlungen für die Professionalisierung des Personals hinsichtlich der Erziehung, Bildung und Betreuung von unter dreijährigen und älteren Kindern nicht zu sehr auseinanderdriften sollten. Folglich wird im Gutachten allgemein von frühpädagogischen Einrichtungen und Kindertagesstätten gesprochen, ohne auf weitere Altersdifferenzierungen einzugehen.

2 Bedeutung der Qualifikationen des Fachpersonals – Zielvorstellungen und Forschungsstand

Die Erwartungen an die Leistungen frühpädagogischer Einrichtungen sind in den letzten Jahren in der Gesellschaft deutlich gewachsen. Als frühe Bildungseinrichtungen sollen sie heute einen wichtigen Beitrag im Gesamt unseres Bildungssystems leisten. Dass diese erhöhten Erwartungen berechtigt sind, zeigt ein kurzer Überblick über den internationalen Forschungsstand. Dabei spielen die Qualifikationen und die Kompetenzen des pädagogischen Fachpersonals in frühpädagogischen Einrichtungen insbesondere für die Förderung der (Sprach-) Entwicklung von Kindern eine wichtige Rolle.

2.1 Hohe Erwartungen an frühpädagogische Einrichtungen

Die öffentliche Diskussion in der „Nach-PISA-Zeit“ hat zu vielfältigen und oftmals unkoordinierten Reformbestrebungen im deutschen Bildungswesen geführt. In diese Bemühungen wurde zunehmend auch der vorschulische Bereich einbezogen (vgl. Roßbach 2004). Unter dem Slogan „Auf den Anfang kommt es an!“ gewann er in den letzten Jahren erneut die öffentliche Aufmerksamkeit, die ihm schon einmal während der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre zukam.

Um die Bildungsfunktion in der Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung zu betonen und um zu mehr Verbindlichkeit in der pädagogischen Arbeit beizutragen, haben alle Bundesländer in den letzten Jahren Bildungspläne für den frühpädagogischen Bereich entwickelt (vgl. Diskowski 2008). Viel stärker als noch vor einem Jahrzehnt wird neben einer breiten Förderung der Persönlichkeit der Kinder die Förderung in spezifischen Inhaltsbereichen wie Mathematik, Sprache, Vorläuferfähigkeiten für Lese- und Rechtschreibkompetenzen oder Naturwissenschaften betont. Die Bildungspläne heben hervor, dass dies nicht (nur) in spezifischen, d. h. in vorgeplanten und vorstrukturierten, Angeboten geschehen soll, sondern alltagsintegriert und somit eingebettet in die üblichen Alltagstätigkeiten in einer frühpädagogischen Einrichtung. Neue Anforderungen werden zudem an eine (sehr) frühe Sprachdiagnostik und Sprachförderung

gestellt, um Kindern mit Defiziten in der altersgemäßen Beherrschung der deutschen Sprache einen guten Start ihrer Schullaufbahn zu ermöglichen. Vor allem Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch können von dieser Art der Förderung profitieren. Eine weitere Herausforderung stellt die Bewältigung der heterogener gewordenen Zusammensetzung der Kindergruppen in den frühpädagogischen Einrichtungen dar. Dies gilt für die zunehmend flexibleren Altersgrenzen der Kinder bei Eintritt in frühpädagogische Einrichtungen (vgl. Kapitel 1) und im Besonderen für Kinder mit Migrationshintergrund. Die Heterogenität würde noch verstärkt durch die Forderung nach Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Zudem werden von den frühpädagogischen Einrichtungen eine Erweiterung der Elternarbeit und eine Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren erwartet. Diese sollen die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder mit Familienbildung sowie mit weiteren Hilfen für die Familien und Kinder verbinden.

Schließlich soll der Besuch der frühpädagogischen Einrichtungen einen spezifischen Beitrag zur Schulvorbereitung leisten. Hier muss allerdings vor einem Fehlschluss gewarnt werden (vgl. Kluczniok/Roßbach/Große 2010; Roßbach/Sechzig/Freund 2010): Eine stärker „schulvorbereitend“ orientierte Förderung ist nicht gleichbedeutend mit einer Vorwegnahme von Schule und einer Anleitung im Sinne einer schulischen Unterweisung. Es stellt sich sogar die Frage, ob „schulisch“ orientierte Vermittlungsformen – im Sinne von lehrgangsförmigem Unterricht – für Kinder im vorschulischen Alter überhaupt Erfolg versprechend sind, da spezifische entwicklungspsychologische Voraussetzungen in diesem Alter noch nicht vollständig entwickelt sind. Besonders bedeutsam sind hier Entwicklungsprozesse im Arbeitsgedächtnis, d. h. die Entwicklung der automatisierten Aktivierung des inneren Nachsprechens zwischen dem fünften und dem sechsten Geburtstag, die als eine Voraussetzung für den systematischen Erwerb von Schriftsprache und arithmetischen Fertigkeiten – wie er in einer Vielzahl von didaktischen Konzepten für die Grundschule vorgesehen ist – zu betrachten ist (vgl. Hasselhorn 2005; Hasselhorn/Grube 2008). Außerdem zeigen nationale und internationale Beispiele, dass eine frühe Förderung von Vorläuferfähigkeiten der später in der Schule erforderlichen Kompetenzen erfolgreich sein kann, wenn Fördermaßnahmen in die üblichen spielerischen Aktivitäten im Kindergarten eingebettet sind.

Neben verstärkten Bildungserwartungen an die frühpädagogischen Einrichtungen bestimmt auch der deutliche quantitative Ausbau des frühpädagogischen Bereichs die gegenwärtige Diskussion. Ab dem 01.08.2013 besteht für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ein Rechtsanspruch auf eine Tagesbetreuung. 30 Prozent der Plätze sollen dabei in Tagespflege und der Rest

in frühpädagogischen Einrichtungen angeboten werden. Je nach Schätzung müssen im Zeitraum von März 2010 bis August 2013 dafür ca. 300.000 Plätze in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege geschaffen werden (vgl. Schilling 2011a). Ebenso sollen das Angebot an Ganztagesbetreuungen im vor-schulischen Bereich sowie die außerschulische Betreuung und Bildung von (Grund-)Schulkindern im Hort ausgeweitet werden.

Während in den letzten Jahrzehnten – auch international – die Tendenz zu beobachten war, Betreuungsfunktionen gegen Erziehungs- und Bildungsfunktionen auszuspielen, werden die beiden Leistungsbereiche frühpädagogischer Einrichtungen heute als gleichberechtigt betrachtet. Zusammenfassend lassen sich folgende drei Erwartungen festhalten:

- Die frühpädagogischen Einrichtungen sollen alle Kinder optimal fördern und auf ihre zukünftige Schulkarriere vorbereiten. Der Bildungsauftrag beschränkt sich dabei nicht auf eng umrissene kognitive Kompetenzen, sondern ist eingebettet in eine breitere Persönlichkeitsbildung der Kinder.
- Die frühpädagogischen Einrichtungen sollen insbesondere Defizite bei Kindern aus benachteiligten Familien reduzieren und so zu mehr sozialer Gerechtigkeit und einer Reduzierung von sozial bedingten Ungleichheiten noch vor Schulbeginn beitragen.
- Sie sollen einen zentralen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familien- und Berufstätigkeit insbesondere von Frauen bzw. Müttern leisten.

Damit die verschiedenen Erwartungen erfüllt werden können, stellen sich besondere Anforderungen an die Quantität und Qualität des pädagogischen Personals. Zum einen wird für den Ausbau an (ganztägigen) Betreuungsplätzen zusätzliches Personal benötigt; zum anderen reicht es aber nicht aus, den Personalbedarf primär durch Zusatz- oder Hilfskräfte zu decken, die auf niedrigem Niveau ausgebildet sind. Vielmehr verlangen die skizzierten gestiegenen öffentlichen Erwartungen an die frühpädagogischen Einrichtungen hinreichend pädagogisch ausgebildetes Fachpersonal, da hier Aufgaben angesprochen werden, die in der Vergangenheit nicht bzw. nur teilweise in der fachschulischen Ausbildung berücksichtigt wurden (z. B. im Hinblick auf den produktiven Umgang mit Bildungsplänen, die gezielte Förderung in spezifischen Bildungsbereichen, die frühe Sprachdiagnostik und Sprachförderung, vor allem für unter dreijährige Kinder, den Umgang mit Heterogenität und inklusiver Erziehung, Bildung und Betreuung, die Weiterentwicklung der Einrichtungen zu Familienzentren oder die Verbesserung des Übergangs in die Grundschule). Der quantitative Ausbau allein reicht also nicht aus, um die Bildungsziele zu erreichen; stattdessen bedarf es einer deutlichen Verbesserung der Qualität.

2.2 Positive Auswirkungen frühpädagogischer Einrichtungen auf die Entwicklung der Kinder und auf ihre Familien

Sicherlich ist die Erziehung, Bildung und Betreuung in frühpädagogischen Einrichtungen nur ein Element im Gesamt der familialen und institutionellen – speziell schulischen – Einflüsse auf die Entwicklung und Bildung der Kinder. Daher sind realistische Erwartungen angeraten. Gleichwohl kann nach vorliegenden Studien von positiven Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder und auf ihre Familien ausgegangen werden. Dabei stellt sich der internationale Forschungsstand zusammengefasst wie folgt dar (vgl. ausführlicher Roßbach 2005, 2011; Roßbach/Kluczniok/Kuger 2008).

Positive Auswirkungen auf sozial-emotionale und kognitiv-leistungsbezogene Kompetenzen von Kindern. Für Kinder unter drei Jahren finden sich verschiedene Hinweise darauf, dass sich ein sehr früher Besuch (in manchen Untersuchungen in den USA in den ersten sechs Lebensmonaten) und ein hoher Betreuungsumfang in frühpädagogischen Einrichtungen oder der Tagespflege leicht negativ auf soziale Kompetenzen auswirken und tendenziell das Ausmaß an Verhaltensauffälligkeiten steigern. Hingegen wirkt sich die Qualität der besuchten Kindertageseinrichtungen – bei dem gegenwärtig gegebenen Qualitätsniveau – in den ersten Lebensjahren noch nicht auf die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Kinder aus. Vielmehr zeigt die differenzierte Längsschnittuntersuchung von Vandell (2011), dass eine hohe Qualität der frühen außerfamilialen Betreuungserfahrungen mit einer Reduzierung von problematischen Verhaltensweisen im Jugendalter einhergeht. Dagegen findet sich bei Kindern ab etwa dem dritten Lebensjahr bis zum Schulbeginn – hier handelt es sich in der Regel um institutionelle Betreuungen – keine Beziehung zwischen der Betreuungsdauer und den Sozialkompetenzen der Kinder.³ Bei diesen Kindern hat aber eine gute Qualität der pädagogischen Prozesse in den Einrichtungen kurz- und längerfristige positive Auswirkungen auf verschiedene Aspekte des Sozialverhaltens.

³ Gelegentlich finden sich Hinweise darauf, dass ein hoher Zeitumfang institutioneller Betreuung zu einem leicht erhöhten Ausmaß an Verhaltensproblemen führt. Es ist aber wichtig festzuhalten, dass zum einen von diesen erhöhten Verhaltensproblemen nur eine kleine Gruppe von Kindern betroffen ist und zum anderen diese Verhaltensprobleme nicht in einem klinischen Bereich liegen.

Bei den unter dreijährigen Kindern hat der Betreuungsumfang im Allgemeinen kaum Auswirkungen auf die kognitiv-leistungsbezogene Entwicklung, während in fast allen Untersuchungen eine höhere Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen kurz- und längerfristig mit besseren Werten im kognitiv-leistungsbezogenen Bereich einhergeht. Dabei sind vor allem die sprachliche Umwelt und die Sprachförderung von Bedeutung. Bei den Kindern ab etwa drei Jahren sind sowohl die Qualität der Einrichtung als auch der Betreuungsumfang von Bedeutung, sodass eine gute Qualität stets mit besseren Werten im kognitiv-leistungsbezogenen Bereich verbunden ist.

Die Effekte der Qualität gehen sowohl von der Prozessqualität, d. h. der Qualität der Anregungen innerhalb einer Einrichtung, als auch von der Strukturqualität, d. h. von den prinzipiell politisch veränderbaren Rahmenbedingungen wie z. B. Gruppengröße, Erzieher-Kind-Relation, Ausbildungsniveau des Fachpersonals, aus. Hier weisen verschiedene Untersuchungen auf positive Auswirkungen von kleineren Gruppen, von einer günstigeren Erzieher-Kind-Relation und von einem höheren – in den Untersuchungen oftmals akademischen – Ausbildungsniveau des Fachpersonals hin. Am deutlichsten zeigen sich die positiven Auswirkungen bei einem höheren Ausbildungsniveau des Personals (vgl. Kapitel 2.3).

Die bisher genannten Untersuchungen analysieren die Auswirkungen der in Regleinrichtungen üblicherweise gegebenen Qualität, die sich in Deutschland gegenwärtig leider eher nur im Bereich der gehobenen Mittelmäßigkeit bewegt (vgl. z. B. Kuger/Klucznik 2008). Dies ist insofern bedenklich, als es Hinweise darauf gibt, dass längerfristige positive Auswirkungen nur von einer hohen Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen ausgehen. Ein Untersuchungsbeispiel hierfür ist das englische „Effective Pre-School and Primary School Education (EPPE 3-11) Project“⁴: Die groß angelegte Längsschnittstudie zeigt, dass bis zu einem Alter von zehn Jahren langfristige positive Auswirkungen auf spätere Schulleistungen nur von einer hohen Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen hervorgerufen werden (vgl. Sammons u. a. 2008). Das bedeutet: Lediglich der Besuch einer frühpädagogischen Einrichtung oder der Besuch einer Einrichtung mit einer niedrigen bis mittleren Qualität lassen keine längerfristigen positiven Auswirkungen wie oben beschrieben erwarten.

⁴ Das vom Department for Education in England finanzierte „Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project“ lässt sich in verschiedene Phasen einteilen. Das ursprüngliche EPPE-Projekt untersuchte Kinder längsschnittlich von drei bis sieben Jahren. Aufgrund der Ergebnisse dieses Projekts wurde es mehrfach ausgeweitet: Effective Pre-School and Primary Education (EPPE 3-11) Project; Effective Pre-School, Primary and Secondary Education (EPPSE 3-14) Project und jetzt Effective Pre-School, Primary and Secondary Education 16+ (EPPSE 16+) Project.

Als ein weiteres Beispiel für die positiven Effekte einer qualitativ hochwertigen Erziehung, Bildung und Betreuung vor Schulbeginn können die Ergebnisse des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ“ dienen (vgl. Roßbach/Sechtiq/Freund 2010). Der Modellversuch KiDZ war ein Gemeinschaftsprojekt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., unterstützt durch den vbm – Verband der Bayerischen Metall- und Elektroindustrie e. V., sowie der Stiftung Bildungspakt Bayern. Der Modellversuch legte u. a. besonderen Wert auf eine Förderung in den Bereichen frühe Literacy, Mathematik und Naturwissenschaften, indem die Situationen im Kindergartenalltag zur Förderung der Kinder genutzt wurden – auch unter Einschluss von Grundschullehrkräften mit ihren spezifischen, durch eine Hochschulausbildung erworbenen Kompetenzen. Die empirische Evaluation ergab, dass die Teilnahme an KiDZ zu Vorteilen in der kindlichen Entwicklung bzw. im kindlichen Entwicklungsstand führt. Diese Vorteile zeigen sich besonders in mathematischen sowie in sprachlichen und auf den Schriftspracherwerb (Literacy) bezogenen Kompetenzen (z. B. Wissen über Schrift, Buchstabenkenntnisse, erreichte Stufe der Schriftsprachentwicklung, Fähigkeiten in Sprache, Zuhören und Erzählen). Gleichzeitig konnten die Befürchtungen, das stärker kognitiv und schulvorbereitend orientierte KiDZ-Programm könne zu Einbußen in Alltagsfähigkeiten und im Sozialverhalten, zu einem verstärkten kindlichen Problemverhalten, zu einer Reduktion des Wohlbefindens und der Lernfreude sowie zu einer Steigerung der Besorgtheit führen, keinesfalls bestätigt werden. Im Gegenteil: Im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe gibt es Hinweise auf eine Reduktion von emotional instabilen Verhaltensweisen und auf eine Erhöhung des Wohlbefindens und der Lernfreude.

Ausgleichende (kompensatorische) Wirkungen für Kinder aus benachteiligten Familien. Die Erwartungen an frühpädagogische Einrichtungen, zu einem Ausgleich sozial bedingter Ungleichheiten beizutragen, sind heute hoch. Die Forschungslage ist allerdings noch unzureichend. In den 1970er Jahren erfolgte z. B. in Norwegen eine Reform des frühkindlichen Betreuungssystems, die zu einer deutlichen Ausweitung der Nutzung von öffentlich unterstützten frühpädagogischen Einrichtungen führte. Diese Ausweitung des Früherziehungssystems insgesamt geht im frühen Erwachsenenalter mit einer verbesserten Schulausbildung, mehr Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und einer reduzierten Abhängigkeit vom Sozialstaat einher (vgl. Havnes/Mogstad 2011). Dabei zeigt sich, dass benachteiligte Kinder (insbesondere Kinder von Müttern mit niedrigem Bildungsniveau) am meisten von der frühen Kinderbetreuung profitieren.

Den kompensatorischen Wirkungen für Kinder aus benachteiligten Familien wurde besonders in aufwändigen und intensiven Interventionsprogrammen in den USA nachgegangen. Hier zeigen sich sehr deutlich langfristige positive Effekte auf die Entwicklung der Kinder in den verschiedensten Entwicklungsbereichen (vgl. Blok u. a. 2005; Barnett 2008; Leseman 2009; Camilli u. a. 2010). Ein schon seit Jahren vielzitiertes Beispiel ist das „Perry Preschool Project“, das in den 1960er Jahren in Ypsilanti (USA) durchgeführt wurde und durch die Reanalysen des Nobelpreisträgers James Heckman (vgl. Heckman u. a. 2010) noch einmal an Bekanntheit gewann. Das Projekt gliederte sich in die folgenden Bestandteile: Die Erzieher-Kind-Relation betrug 1:5. Das Erziehungspersonal verfügte in der Regel über eine akademische Ausbildung und besuchte jedes Kind an einem Nachmittag in der Woche für etwa 1,5 Stunden zu Hause. Besonderer Wert wurde auf Elterntreffen und Elternabende gelegt. Das Projekt verbindet somit eine institutionelle Förderung mit einer ausgeprägten familienunterstützenden Komponente. An dem Projekt nahmen 123 farbige drei- und vierjährige Kinder mit niedrigen Intelligenzwerten aus benachteiligten Sozialschichten teil, die bis zu ihrem 40. Lebensjahr in einer Längsschnittstudie begleitet wurden. Die Kinder in der Modellgruppe hatten – im Vergleich zu den Kindern in der Kontrollgruppe – eine verbesserte Schullaufbahn und weniger Sonderschulzuweisungen, benötigten weniger Sozialhilfe in späteren Jahren, verfügten über ein höheres durchschnittliches Jahreseinkommen und zeigten seltener auffälliges Verhalten (z. B. reduzierte Kriminalität). Auch für den Steuerzahler zahlen sich Investitionen dieser Art aus, erhält er doch für jeden US-Dollar Investition in die Frühförderung später im Lebensverlauf zwölf US-Dollar zurück (vgl. Schweinhart u. a. 2005; die Schätzungen von Heckman u. a. 2010 liegen mit einer Rate of Return zwischen sieben und zehn Prozent etwas niedriger). Trotz dieser eindrucksvollen langfristigen Wirkungen auf den Lebensverlauf ist zu berücksichtigen, dass das Perry Preschool Project eine sehr aufwändige und qualitativ hochwertige Intervention darstellt.

Ob es sich bei den positiven Langzeitauswirkungen um kompensatorische Effekte im engeren Sinne handelt, die die Schere zwischen benachteiligten und bevorzugten Kindern verringert oder sogar schließt, kann mithilfe des Perry Preschool Project allerdings nicht beantwortet werden, da nur Kinder aus benachteiligten Familien teilnahmen. Möglicherweise zeigen sich bei nicht benachteiligten Kindern Effekte in der gleichen Richtung. Wird nicht die Teilnahme an einem besonderen Interventionsprogramm, sondern der Besuch einer Regelinrichtung mit der dort gegebenen Qualität betrachtet, so zeigen sich ebenfalls positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Familien. Unklar ist aber der Forschungsstand mit Blick auf die Frage, ob sich

für Kinder in Regeleinrichtungen besondere Effekte zeigen, die sozial bedingte Nachteile ausgleichen helfen. Solche kompensatorischen Effekte finden sich nicht durchgängig. Allerdings gibt es in verschiedenen Studien Hinweise, dass eine hohe Qualität der Förderung in einer frühpädagogischen Einrichtung durchaus familiäre Benachteiligungen bzw. solche, die durch individuelle Risikolagen der Kinder entstehen, reduzieren kann (vgl. Sammons u. a. 2008; Dearing/McCartney/Taylor 2009; Hall u. a. 2009; Burchinal u. a. 2010).

Festgehalten werden kann damit: Der Besuch einer üblichen frühpädagogischen Einrichtung und ihre Qualität wirken sich positiv auf die Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Familien aus. Um besondere Fördereffekte für benachteiligte Kinder zu erreichen, werden vermutlich entweder aufwändige Interventionen oder zumindest eine hohe pädagogische Qualität in den frühpädagogischen Einrichtungen und eine begleitende Familienarbeit benötigt.

Auswirkungen auf die Familien der Kinder. Frühpädagogische Einrichtungen sollen zudem einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbstätigkeit leisten, was bei der heute gemeinhin noch vorherrschenden geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung speziell für die Mütter gilt. Ganz allgemein wird dies zunächst durch das quantitative Angebot an Betreuungsplätzen erreicht, das zu den Bedürfnissen der Eltern passt. Allerdings ist letztlich nicht allein das quantitative Angebot ausschlaggebend (vgl. zusammenfassend Roßbach 2005). In verschiedenen Untersuchungen wurden positive Auswirkungen der Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen auf die Erwerbstätigkeit und das Ausbildungsniveau der Mütter festgehalten. Tendenziell fördert eine hohe Qualität der Einrichtung – im Vergleich zu einer niedrigen Qualität – die (Wieder-)Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, ihre Stabilität und ihren zeitlichen Umfang; sie führt zu weniger Fehltagen und mehr Pünktlichkeit am Arbeitsplatz und trägt möglicherweise zu einer besseren Arbeitsproduktivität bei. Eine gute Qualität der frühpädagogischen Einrichtung erhöht somit die mütterliche bzw. elterliche Zufriedenheit mit der Betreuung der Kinder und fördert darüber die Bereitschaft zur Teilnahme am Arbeitsmarkt. Eine Erklärung für diese Effekte liefert die Annahme, dass Mütter insgesamt beruhigter sind, wenn sie wissen, dass während der Zeit ihrer Erwerbstätigkeit in der Kinderbetreuungseinrichtung das Beste für ihre Kinder getan wird und sie pädagogisch gut betreut werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Besuch einer frühpädagogischen Einrichtung und ihre Qualität förderlich für die Entwicklung der Kinder im sozial-emotionalen wie im kognitiv-leistungsbezogenen Bereich sind und dass längerfristige positive Effekte vor allem von einer hohen Förderqualität ausgehen. Weiterhin ist eine hohe Qualität – entweder in Regeleinrichtungen

oder in Interventionsprogrammen – wichtig, damit besondere Effekte für Kinder aus benachteiligten Familien erzielt werden, d. h., damit individuelle oder familial bedingte Ungleichheiten zumindest ansatzweise reduziert werden. Schließlich wirkt sich eine gute Qualität nicht nur auf die Kinder, sondern auch auf die Familien aus. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die pädagogische Förderqualität in deutschen frühpädagogischen Einrichtungen gegenwärtig häufig nicht besonders hoch ist. Verschiedene Untersuchungen, die die Förderqualität über systematische Beobachtungsverfahren analysiert haben, verweisen auf eine im Durchschnitt mittelmäßige Qualität (vgl. Tietze/Roßbach/Grenner 2005; Kuger/Kluczniok 2008).⁵ Es lohnt sich also, die heutige Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen zu steigern und in höhere Qualität zu investieren. Neben Verbesserungen der unmittelbaren Förderprozesse in den Einrichtungen sind vor allem Verbesserungen in den Strukturmerkmalen von Kindertageseinrichtungen bedeutsam. Zentrale Ansatzpunkte sind in diesem Zusammenhang die Verkleinerung von Gruppen, die Reduzierung der Anzahl von betreuten Kindern pro Erzieherin bzw. Erzieher sowie Verbesserungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Fachpersonals. Die Untersuchungsergebnisse weisen wiederholt auf die besondere Bedeutung des Qualifikationsniveaus des Fachpersonals hin.

2.3 Rolle des Qualifikationsniveaus und der Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte

Der größte Teil (71,7 Prozent) des pädagogischen Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen in Deutschland bestand im Jahr 2010 aus Erzieherinnen und Erziehern, die an Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik ausgebildet wurden; gefolgt von an Berufsfachschulen ausgebildeten Kinderpflegerinnen bzw. Kinderpflegern (14,4 Prozent). Nur ein sehr geringer Teil des pädagogischen Fachpersonals (3,5 Prozent) kann auf eine akademische Ausbildung verweisen (vgl. Kapitel 3.1). Wie bereits aufgezeigt, spielt das Ausbildungsniveau

⁵ Die Untersuchungen wurden mit verschiedenen Varianten der Kindertagesskala KES – deutsche Version der international sehr breit eingesetzten verschiedenen Varianten der Early Childhood Environment Rating Scale (vgl. z. B. Harms/Clifford/Cryer 1998; Sylva/Siraj-Blatchford/Taggart 2006) – durchgeführt. Die Qualitätswerte können von 1 bis 7 reichen. National und international werden folgende Qualitätsniveaus unterschieden: unzureichende Qualität = Werte kleiner als 3; mittelmäßige Qualität = Werte von 3 bis unter 5; gute Qualität = Werte ab 5. In der Regel liegen die Werte in den deutschen Einrichtungen für die allgemeine Förderqualität im Mittel um 4. Die Förderqualitäten in spezifischen Bereichen wie Sprache/Literacy, Mathematik oder Naturwissenschaft liegen meist um etwa eine Skalenstufe niedriger, d. h. an der Grenze zu unzureichender und mittelmäßiger Qualität.

des Fachpersonals eine wichtige Rolle, wenn über positive Auswirkungen des Besuchs einer frühpädagogischen Einrichtung berichtet wird. Allerdings wird in vielen Untersuchungen zum einen das Ausbildungsniveau nur sehr pauschal betrachtet; zum anderen gibt es gegenwärtig (noch) keine adäquate Untersuchung in Deutschland, die Aufschluss darüber gibt, wie sich Unterschiede im Ausbildungsniveau des Fachpersonals (z. B. fachschulische versus hochschulische Ausbildung) auf die Gestaltung der pädagogischen Praxis und die Entwicklung der Kinder auswirken. Deshalb muss hier auf Untersuchungen aus anderen Staaten zurückgegriffen werden. Aufgrund von unterschiedlichen Rahmenbedingungen und unterschiedlichen Ausbildungssystemen sind diese Forschungsergebnisse nicht immer direkt auf die deutsche Situation übertragbar.

Bedeutung des formalen Bildungsabschlusses. Im „Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project“ in England zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsgrad der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der Einrichtungsqualität (vgl. Taggart u. a. 2000; Sylva u. a. 2004). Je höher die Qualifikation des Personals, insbesondere der Einrichtungsleitungen, ist, desto höher ist die beobachtete Förderqualität in den Einrichtungen und desto größere Entwicklungsfortschritte machen die Kinder: „Der Qualifikationsgrad des Personals erweist sich als wichtigster Einflussfaktor für die Qualität der Einrichtungen und steht in engem Zusammenhang mit den Entwicklungsfortschritten der Kinder speziell in den Bereichen der sozialen Entwicklung und den Vorläuferfähigkeiten des Lesens“ (Sylva u. a. 2004, S. 159). Aus dem EPPE-Projekt geht weiterhin hervor, dass Fachkräfte mit einem Universitätsabschluss Kinder eher zu nachhaltigem Denken und zu kognitiv anspruchsvollen Aktivitäten anregen als weniger qualifiziertes Personal. Besonders bedeutsam ist ein Effekt der Teamzusammensetzung: Geringer qualifizierte Betreuungskräfte profitieren in Bezug auf ihre pädagogische Arbeit, wenn sie mit qualifizierteren Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten. Gelegentlich wird befürchtet, dass ein höheres formales Ausbildungsniveau (z. B. ein Bachelorabschluss an einer Hochschule) zu einer weniger sensitiven und responsiven Interaktion des Fachpersonals mit den Kindern führen könne. Die Ergebnisse von zwei groß angelegten Untersuchungen in den USA verweisen aber auf das Gegenteil: Fachkräfte, die einen Bachelorabschluss mit einer Spezialisierung auf Frühpädagogik besitzen, zeigen ein höheres Ausmaß an Sensitivität und Responsivität im Umgang mit Kindern als Fachkräfte mit einem niedrigeren Ausbildungsabschluss (vgl. Howes 1997).

Auf der Basis eines älteren Literaturüberblicks folgert Whitebook (2003) für die USA, dass die empirische Forschungslage für eine Hochschulausbildung spricht. Es handelt sich dabei um einen vierjährigen Bachelorstudiengang auf College-niveau mit einer Spezialisierung in Fragen der Frühpädagogik oder Entwicklungspsychologie. Allerdings betont Whitebook, dass aus der prinzipiellen Bedeutung eines Hochschulabschlusses nicht zwingend folgt, dass eine solche Ausbildung für alle Fachkräfte eines Teams erforderlich ist. Für eine Hochschulausbildung sprechen aber ebenfalls die Ergebnisse einer Metaanalyse von 32 Untersuchungen von Kelley und Camilli (2007). Sie finden einen positiven Effekt eines Bachelorabschlusses gegenüber einem niedrigeren Ausbildungsniveau im Hinblick auf verschiedene Maße der Förderqualität und der kindlichen Entwicklung. Weniger deutlich sind dagegen die Ergebnisse einer Untersuchung von Early u. a. (2006; vgl. auch Oberhuemer/Schreyer 2010a, S. 487f.). Hier hatte das formale Ausbildungsniveau des Fachpersonals (Bachelorabschluss oder höher versus einen nicht akademischen Abschluss) keinen Einfluss auf die in den untersuchten frühpädagogischen Gruppen realisierte Förderqualität. Zwar übten die höheren Abschlüsse einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder in mathematischen Kompetenzen aus, nicht aber auf die sprachlichen Kompetenzen.⁶ Ebenfalls geringe Effekte stellen Early u. a. (2007) bei einem systematischen Vergleich von sieben größeren empirischen Studien fest.

Bei der Bewertung der Forschungslage muss jedoch berücksichtigt werden, dass die meisten Untersuchungen lediglich pauschal den Ausbildungsabschluss erheben, ohne genauere Merkmale und Inhalte der Hochschulausbildungen zu betrachten. Dafür, dass sich keine oder nur geringe Effekte des formalen Ausbildungsniveaus zeigen, formulieren z. B. Early u. a. (2007, S. 573ff.) drei mögliche Erklärungen, die auch für die Situation in Deutschland relevant sind:

- Die Hochschulausbildung als solche könnte die Studierenden nicht adäquat auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereitet haben, indem die Curricula z. B. zu wenig Rücksicht auf neueres Forschungswissen nähmen oder zu wenig Wert auf die Bedeutung einer respektvollen Beziehung zwischen den Kindern und den Fachkräften als Grundlage für kognitives Lernen legten. Damit wird die Frage nach einem adäquaten Ausbildungscurriculum an den Hochschulen aufgeworfen. Das formale Ausbildungsniveau wird dementsprechend nur als eine notwendige, aber nicht als eine hinreichende Bedingung

⁶ Dabei war weniger wichtig, in welchem Fach die Studierenden den Bachelorabschluss erhalten haben (kein Unterschied, ob sich das Hauptfach auf Frühpädagogik bzw. Entwicklungspsychologie oder auf einen anderen erziehungswissenschaftlichen Gegenstand bezog).

zur Verbesserung der Praxis angesehen. Es kommt auch auf das Curriculum und die Ausbildungsqualität an.

- Das hochschulisch ausgebildete Personal könnte in der Praxis nicht genügend Unterstützung erfahren haben, um das in der Hochschulausbildung Gelernte auch erfolgreich umzusetzen. Dies weist auf die Bedeutung einer unterstützten Einmündungsphase hin, besonders dann, wenn nur geringe Praxisanteile in das Studium integriert werden. Insgesamt ist damit auch die Frage nach der systematischen Verknüpfung von theoretischen Ausbildungsinhalten an den Hochschulen – aber auch an den Fachschulen – und dem Lernort Praxis aufgeworfen.
- Eine weitere Erklärung könnten Selektionseffekte bei den untersuchten frühpädagogischen Einrichtungen liefern, die finanziell durch die öffentliche Hand unterstützt werden (state-funded pre-kindergarten): Gegenüber dem privaten Bereich werden hier bessere Gehälter bezahlt, die möglicherweise die besten Fachkräfte ohne Bachelorabschluss anziehen. Andererseits liegen die Gehälter im Grundschulbereich höher, sodass die besten Absolventinnen und Absolventen mit einem Bachelorabschluss vermehrt in diesen Bereich abwandern. Als Ergebnis würden dadurch Qualitätsunterschiede des pädagogischen Personals nivelliert, die auf unterschiedliche Ausbildungsebenen zurückgeführt werden könnten. Damit stellt sich die Frage, wer mit welchem Ausbildungsniveau unter den gegebenen Umständen (speziell im Hinblick auf die Bezahlung) in das frühpädagogische Feld eintritt und darin verbleibt. Systematische Untersuchungen hierzu liegen in Deutschland noch nicht vor (vgl. Kapitel 3.1). Berichte von Einzelfallanalysen zeigen aber, dass auch in Deutschland Absolventinnen und Absolventen der Bachelorstudiengänge für Frühpädagogik oftmals in andere Felder abwandern (z. B. Grundschullehramt studieren).

Bedeutung spezifischer Kompetenzen des Fachpersonals. Derzeit liegen wenige Untersuchungen dazu vor, welche Kompetenzen des Fachpersonals sich wie auf die pädagogische Arbeit und die Entwicklung der Kinder auswirken. Systematische und umfangreiche Fallstudien im Rahmen der groß angelegten Längsschnittuntersuchung in England, des EPPE-Projekts (vgl. Siraj-Blatchford u. a. 2002; Sylva u. a. 2004), verweisen auf die besondere Bedeutung von fünf Bereichen einer effektiven und entwicklungsfördernden Arbeit mit Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren: die Qualität der verbalen Erwachsenen-Kind-Interaktion, das didaktische bzw. curriculare Fachwissen der Erzieherinnen und Erzieher, das Fachwissen über kindliche Lernprozesse, die Fähigkeit der Erwachsenen, Kinder bei Konfliktlösungen zu unterstützen, sowie Hilfen für Eltern, um die kognitive Entwicklung der Kinder zu Hause zu fördern. Besonders

Fachwissen in verschiedenen Entwicklungsbereichen und fachdidaktisches Wissen verweisen auf Wissenskomponenten, die schon seit längerem in der Lehrerbildungsforschung thematisiert werden (vgl. z. B. Baumert/Kunter 2006) und die in der Regel durch ein Hochschulstudium erworben werden.

Auswirkungen von Fort- und Weiterbildung. Da in Deutschland zurzeit nur ein geringer Anteil des Personals auf Hochschulebene ausgebildet wird, ist die Frage der Fort- und Weiterbildung des Personals von besonderer Bedeutung. Wirkungsstudien hierzu gibt es nur wenige. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit wird auf zwei Untersuchungen verwiesen: In einer Metaanalyse von 17 Studien kommen Fukkink/Lont (2007) zu dem Ergebnis, dass spezifische, auf die Adressaten abgestimmte Fortbildungsveranstaltungen (specialized trainings) positive Auswirkungen auf die Kompetenzen des frühpädagogischen Personals haben. Ebenfalls zeigen sich Effekte auf den kindlichen Entwicklungsstand, die allerdings nicht signifikant sind. Die Auswirkungen auf die Kompetenzen des Personals fallen im Bereich der Fertigkeiten etwas niedriger aus als in den Bereichen Wissen und Orientierungen.⁷ Auswirkungen auf pädagogische Orientierungen finden sich auch in einer spezifischen Fortbildung, dem Child Development Associate Training. Diese richtet sich speziell an jene Fachkräfte, die entweder keinen Collegeabschluss besitzen oder während des Studiums am College keine frühpädagogischen Inhalte vermittelt bekommen haben (vgl. Heisner/Lederberg 2011). Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass sich systematische und gezielte Fort- und Weiterbildung lohnt.

Auch wenn der derzeitige Forschungsstand zum Qualifikationsniveau und zu den Kompetenzen des Personals frühpädagogischer Einrichtungen in einigen Aspekten noch lückenhaft ist, lässt sich zusammenfassend festhalten: Gute Qualifikationen des pädagogischen Fachpersonals und vor allem auch eine akademische Hochschulausbildung sind bedeutsam. Das bedeutet jedoch nicht, dass das gesamte Personal einer Einrichtung akademisch ausgebildet sein muss. Es liegt nahe, dass insbesondere die akademische Ausbildung der Einrichtungsleitungen für die Weiterentwicklung der Einrichtungen eine wichtige Rolle spielt. Zudem sind Teameffekte zu erwarten, indem sich die pädagogische Arbeit von niedriger qualifizierten Fachkräften durch den Einfluss von höher qualifizierten in einer Einrichtung verbessert. Ebenso ist das konkrete Ausbildungscurriculum an den Hochschulen – wie auch an den Fachschulen –

⁷ Allerdings finden sich diese Effekte nur bei der Evaluation von Fort- und Weiterbildungen, die spezielle auf die Fort- und Weiterbildung abgestimmte Tests benutzen und die einem festgelegten Curriculum folgen.

von Bedeutung. Die gefundene Relevanz von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen legt es nahe, sich in der fachschulischen wie auch der hochschulischen Ausbildung stärker an Kompetenzstrukturmodellen (vgl. Kapitel 3.6) zu orientieren, wie sie aus der Lehrerbildungsforschung bekannt sind. Für eine effektive Umsetzung des in der Ausbildung Gelernten scheinen auch eine gezielte Unterstützung bei der Berufseinmündung und eine systematische Verknüpfung der theoretischen Lerninhalte mit dem Lernort Praxis wichtig. Schließlich zählt sich die gezielte und systematische Fort- und Weiterbildung des Personals aus. Insgesamt lohnt es sich somit, in eine qualitativ hochwertige Aus-, Fort- und Weiterbildung des Personals in frühpädagogischen Einrichtungen zu investieren.

3 Problemlagen der Ausbildung – gegenwärtige Situation und Handlungsbedarf

Der Bereich der Kindertageseinrichtungen umschließt Krippen, Kindergärten, altersgemischte Einrichtungen sowie Horte für die außerschulische und außerunterrichtliche Betreuung von Kindern im Schulalter und gehört rechtlich und organisatorisch zum Jugendhilfebereich (vgl. Roßbach 2008). Auf Bundesebene wird er durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) geregelt. Einrichtung und Betrieb von Kindertageseinrichtungen werden auf Länderebene durch Ausführungsgesetze zum KJHG geregelt, die sich zum Beispiel auf die Zuständigkeiten, die Finanzierung, die Bedarfsplanung, die Ausstattung und die Elternmitwirkung beziehen. Aufgabe der Jugendämter ist es, die Schaffung der erforderlichen Einrichtungen nach Maßgabe der jeweiligen Länderregelungen anzuregen und zu fördern. Nach dem Subsidiaritätsprinzip kann das Jugendamt bzw. die Kommune selbst erst dann als Träger auftreten und Einrichtungen bereitstellen, wenn die freien Träger dies nicht im erforderlichen Maße leisten. Von allen Kindertageseinrichtungen waren im Jahr 2011 ein Drittel in öffentlicher und zwei Drittel in freier Trägerschaft (vgl. Statistisches Bundesamt 2011). 2,9 Prozent aller Einrichtungen betreuen ausschließlich Kinder unter drei Jahren, 43 Prozent nehmen Kinder von zwei bis acht Jahren auf, und 6,9 Prozent der Einrichtungen bieten die außerschulische Betreuung von Kindern im Schulalter von fünf bis 14 Jahren an. Den größten Anteil mit 47,2 Prozent nehmen solche Einrichtungen ein, die Kinder aller Altersgruppen betreuen. Kindertagesstätten sind mit durchschnittlich jeweils 3,3 Gruppen in der Regel eher kleinere Einrichtungen; der Anteil der Einrichtungen mit mehr als fünf Gruppen beträgt lediglich 10,6 Prozent. Durchschnittlich sind umgerechnet in Vollzeitstellen 6,9 Personen – pädagogisches Fachpersonal, Leitungspersonal – in einer Einrichtung beschäftigt, wobei das Leitungspersonal in der Regel auch in den Gruppen mitarbeitet. In lediglich 38,4 Prozent der Einrichtungen beschränkt sich der Arbeitsbereich dieses Personals auf die Leitungstätigkeit. Gegenwärtig setzt sich das Personal frühpädagogischer Einrichtungen aus Kinderpflegerinnen und -pflegern, Sozialassistentinnen und -assistenten, Erzieherinnen und Erziehern sowie Hochschulabsolventinnen und -absolventen zusammen. Bis zum Jahr 2013 wird der Personalbedarf in Deutschland die vorhandenen Ausbildungskapazitäten um rund 21.000 Vollzeitstellen überstei-

gen; bis zum Jahr 2020 entspannt sich die Situation, und die Ausbildungskapazitäten übersteigen den Bedarf um etwa 11.500 Vollzeitstellen. Engpässe werden sich aber für die alten Bundesländer ergeben (siehe Tabelle 1).

Mit Blick auf die Personalsituation und die notwendige Akademisierung der frühpädagogischen Fachkräfte besteht Handlungsbedarf sowohl bei der fachschulischen als auch bei der hochschulischen Ausbildung sowie im Bereich der Weiterbildung. Es stellt sich die Frage, welche Kompetenzen das Personal auf welchem Niveau erwerben muss, um den gestiegenen Anforderungen gerecht zu werden. Die Ausbildungsmodelle in anderen Ländern können nur teilweise eine Orientierung für die deutsche Situation geben.

3.1 Gegenwärtige Struktur des frühpädagogischen Fachpersonals

Im Jahr 2010 waren 379.006 pädagogische Fachkräfte in deutschen Kindertageseinrichtungen – ungeachtet der Angestellten in Horten – beschäftigt. Dies entspricht 305.388 Vollzeitäquivalenten. Damit stieg die Anzahl pädagogischer Fachkräfte im Zeitraum von 2002 bis 2010 um rund 78.000 Personen, d. h. um knapp 59.000 Vollzeitäquivalente (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; siehe Tabelle 2 im Anhang). Die größte Gruppe bilden die an Fachschulen bzw. Fachakademien ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher (71,7 Prozent im Jahr 2010), gefolgt von den an Berufsfachschulen ausgebildeten Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern (14,4 Prozent). Hinzu kommen an Fachhochschulen oder Universitäten ausgebildete Diplom-Sozialpädagoginnen und -Sozialpädagogen sowie Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen u. a. (2,9 Prozent) sowie Absolventinnen und Absolventen sonstiger Sozial- und Erziehungsberufe (1,2 Prozent), Gesundheitsberufe und Berufe mit anderen Abschlüssen (3,7 Prozent) sowie Praktikantinnen und Praktikanten (2,4 Prozent) und Personen ohne Ausbildung (3,7 Prozent) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; siehe Tabelle 3 im Anhang). Trotz intensiver Diskussion um eine Akademisierung der Ausbildung stieg der Anteil des Personals mit einer Hochschulausbildung⁸ in den letzten Jahren nur geringfügig an – von 2,2 Prozent im Jahr 2002 auf 3,5 Prozent im Jahr 2010 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; siehe Tabelle 4 im Anhang). Die Akademisierung des Personals in den

⁸ Der Akademisierungsgrad berechnet sich aus Diplom-Sozialpädagoginnen und Diplom-Sozialpädagogen, Diplom-Sozialarbeiterinnen und Diplom-Sozialarbeitern, Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen; zuzüglich Lehrerinnen und Lehrer sowie Personen mit sonstigen Hochschulabschlüssen.

Kindertageseinrichtungen bezog sich dabei vor allem auf das Leitungspersonal, wobei große Unterschiede zwischen den Bundesländern festzustellen sind (vgl. Fuchs-Rechlin 2009). Der niedrige Akademisierungsgrad darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass im Jahr 2010 71,7 Prozent des Personals über eine fachlich einschlägige, an Fachschulen für Sozialpädagogik absolvierte, Erzieherinnen- bzw. Erzieherausbildung verfügen. Mithin können drei Viertel des pädagogischen Personals in deutschen Kindertageseinrichtungen eine akademische oder eine mindestens dreijährige einschlägige Fachschulausbildung vorweisen. Ein solch hoher Anteil formal-fachlicher Qualifikation findet sich weder in den USA noch in den meisten europäischen Ländern (vgl. Thole 2010).

Für die gegenwärtige Diskussion um eine Professionalisierung des frühpädagogischen Personals sind Erzieherinnen und Erzieher sowie Absolventinnen und Absolventen der frühpädagogischen Bachelorstudiengänge von besonderer Bedeutung. Die Sonderauswertung des Mikrozensus 2008 zur Situation der Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland von Fuchs-Rechlin (2010) zeichnet folgendes Bild: 97,7 Prozent des im Mikrozensus erfassten Erziehungspersonals ist weiblich, 7,6 Prozent der Fachkräfte haben einen Migrationshintergrund und über die Hälfte (54,4 Prozent) hat eigene Kinder. Sieben Prozent verfügen über einen Hauptschulabschluss und fast zwei Drittel (63,5 Prozent) haben die mittlere Reife absolviert. Darüber hinaus besitzt mit 30 Prozent ein relativ hoher Anteil der Erzieherinnen und Erzieher die Hochschulreife (16,0 Prozent Fachhochschulreife und 13,6 Prozent allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife), und damit die formale Qualifikation für ein Studium.⁹ Von allen Erzieherinnen sind nur 49,6 Prozent vollzeitbeschäftigt; hingegen arbeiten 72,3 Prozent des männlichen Erziehungspersonals in Vollzeit. Damit liegt die Vollzeitquote der Erzieherinnen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen niedriger.¹⁰ Insgesamt sind 14,5 Prozent der Erzieherinnen und Erzieher (hier zusammen mit Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern) befristet angestellt; über alle Berufe hinweg liegt die Befristungsquote nur bei acht Prozent. Allerdings steigt die Quote auf 51,4 Prozent bei dem unter 25-jährigen Erziehungspersonal. In diesem Zusammenhang wird häufig auf eine kritische Berufseinmündungsphase geschlossen, die möglicherweise bei einem nicht stabilen Beschäftigungsverhältnis eine Abwanderung aus dem frühpädagogischen Feld befördern kann. 65,3 Prozent der

⁹ Überraschenderweise hat auch jede siebte bis achte Person, die als Kinderpflegerin bzw. als Kinderpfleger beschäftigt ist, eine Fachhochschulreife (3,6 Prozent) oder eine allgemeine oder fachbezogene Hochschulreife (9,5 Prozent); dazu kommen 44,6 Prozent mit einem mittleren Schulabschluss. Nur 42,3 Prozent verfügen demnach lediglich über einen Hauptschulabschluss.

¹⁰ Nur Frauen: Groß- und Einzelhandelskaufleute 62,7 Prozent; Bank-, Bausparkassen- und Versicherungsfachleute 65,5 Prozent; Bürokaufleute/kaufmännische Angestellte 54,8 Prozent.

Fachkräfte mit einer frühpädagogischen Ausbildung verbleiben im Feld der frühpädagogischen Einrichtungen. Abwanderungen nehmen mit zunehmendem Lebensalter zu und fallen bei Männern und Erzieherinnen mit Migrationshintergrund höher aus.

Fuchs-Rechlin (2010, S. 38ff.) hat darüber hinaus versucht, näherungsweise das Nettoeinkommen von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern im Berufsgruppenvergleich zu schätzen (siehe Tabelle 5 im Anhang). Auf der Basis des Mikrozensus 2008 ergibt sich für vollzeitbeschäftigte Erzieherinnen ein Nettoeinkommen von 1.365 Euro pro Monat. Dieses liegt etwa auf dem Niveau des Nettoeinkommens aller weiblichen Beschäftigten in Höhe von 1.387 Euro¹¹. Fuchs-Rechlin (2010, S. 3) folgert: „Entwarnung bei der ökonomischen Situation: ErzieherInnen und KinderpflegerInnen können bei einer Vollzeitbeschäftigung ihren Lebensunterhalt mehrheitlich aus eigener Erwerbsarbeit bestreiten.“ Allerdings liegt ihr Bruttomonatsverdienst nach der Verdienststrukturerhebung 2006 des Statistischen Bundesamts (2009; siehe Tabelle 6 im Anhang) im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufen eher am unteren Ende: So beträgt der Bruttomonatsverdienst von vollzeitbeschäftigten Kindergärtnerinnen und Kinderpflegerinnen 2.514 Euro, während Realschul-, Volksschul- und Sonderschullehrerinnen auf 3.233 Euro und Gymnasiallehrerinnen auf 3.573 Euro kommen.

In einer nicht repräsentativen Befragung des weiblichen Erziehungspersonals durch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), bei der insgesamt 1.900 Fragebögen ausgewertet werden konnten, wurde u. a. die hohe Weiterbildungsmotivation der befragten Erzieherinnen deutlich. Im Hinblick auf die Akzeptanz einer berufsbegleitenden Hochschulausbildung (vgl. Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut und Universität Dortmund 2007, S. 17f.) gaben neun Prozent der Befragten an, sie würden einen solchen Studienabschluss auf jeden Fall erwerben; weitere 48 Prozent können sich dies unter Umständen vorstellen (z. B. bei einem nahegelegenen Hochschulstandort, der Möglichkeit eines Fernstudiums, der Anrechnung bisheriger Fortbildungsleistungen). Am höchsten ist die Akzeptanz bei Erzieherinnen unter 30 Jahren. Selbst innerhalb der Altersgruppe der 30- bis 40-Jährigen würden 17 Prozent auf jeden Fall und 62 Prozent unter Umständen ein berufsbegleitendes Hochschulstudium aufnehmen. Damit besteht erhebliches Potenzial für eine berufsbegleitende Hochschulausbildung. Eine Befragung der Leiter von Fachschulen und Berufs-

¹¹ Monatliches Nettoeinkommen weiblicher Beschäftigter zum Vergleich: Bank-, Bausparkassen- und Versicherungsfachleute 1.635 Euro, Büroberufe/kaufmännische Angestellte 1.399 Euro, Hotel- und Gaststättenberufe 1.097 Euro.

fachschulen ergab allerdings, dass sie ihre Absolventinnen und Absolventen zu einem großen Teil (zwei Drittel) für nicht studierfähig halten und insbesondere Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache sowie Defizite in Mathematik sehen (vgl. Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut und Universität Dortmund 2007; Rudolph 2010).

Wenngleich Studien zu den Absolventinnen und Absolventen der neuen frühpädagogischen Bachelorstudiengänge in Deutschland gegenwärtig erst im Entstehen sind, liegen über die Studierenden in frühpädagogischen Bachelorstudiengängen bereits Informationen aus einer Befragung im Sommersemester 2009 vor (vgl. Helm 2010). Insgesamt konnten schriftliche Fragebögen von 1.000 Studierenden ausgewertet werden. Auch hier sind die Studierenden in der überwiegenden Mehrzahl weiblich (93,1 Prozent). Dies lässt erkennen, dass Männer nicht verstärkt an einer Tätigkeit in frühpädagogischen Einrichtungen interessiert sind. 14,8 Prozent der Studierenden in frühpädagogischen Bachelorstudiengängen haben eigene Kinder – ein Anteil, der im Vergleich zum Bundesdurchschnitt von fünf Prozent der Studierenden als hoch einzustufen ist. Des Weiteren kommen die Studierenden der frühpädagogischen Studiengänge häufiger als in anderen Studienfächern aus nicht akademischen Familien und haben den Zugang zur Hochschule erst im Zuge einer Berufsausbildung erlangt. 59,1 Prozent der Befragten haben die allgemeine Hochschulreife abgelegt, während 31,5 Prozent die Fachhochschulreife und 9,5 Prozent die fachgebundene Hochschulreife vorweisen können. 44,4 Prozent der Studierenden haben bereits vor dem Studium eine Ausbildung abgeschlossen, was deutlich über dem bundesdeutschen Durchschnitt liegt. Der häufigste dieser Abschlüsse war die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher, sodass für einen doch recht großen Teil der Studierenden (insgesamt 29 Prozent aller Befragten) fachlich einschlägige berufliche Erfahrungen kennzeichnend sind. Zudem war etwa ein Viertel aller Befragten, die vor Studienbeginn im frühpädagogischen Bereich tätig waren oder während des Studiums noch tätig sind, als Leitungen von Kindertagesstätten beschäftigt. Für Studierende, die bereits vor dem Studium eine sozialpädagogische Qualifikation erworben haben, spielen berufliche Aufstiegschancen eine große Rolle.

Auffällig ist, dass bei den Studierenden die Beteiligung an Forschungsprojekten auf großes Interesse stößt, während ein intensives Literaturstudium noch nicht einmal für ein Drittel der Studierenden von Bedeutung ist. Allerdings liegt das Interesse an einem intensiven Literaturstudium bei Studierenden an den Fachhochschulen und bei Studierenden mit einer vorgängigen sozialpädagogischen Ausbildung deutlich höher als bei Studierenden an pädagogischen Hochschulen und Universitäten. An Fachhochschulen äußern z. B. nur 21 Prozent der Studie-

renden, kein Interesse an einem Literaturstudium zu haben, während dieser Anteil bei pädagogischen Hochschulen und Universitäten mit rund 40 Prozent fast doppelt so hoch ist.¹² Zugespitzt lässt sich sagen, dass speziell Studierende frühpädagogischer Studiengänge an pädagogischen Hochschulen und Universitäten ein theoretisch ausgerichtetes Selbststudium – als zentrales Merkmal eines wissenschaftsorientierten Studiums – als Ausbildungsweg nicht wirklich schätzen. Hingegen überwiegt ein stark praxisorientiertes und handlungsbezogenes Interesse – was letztlich auch die Frage aufwirft, inwieweit für diese Studierenden die Hochschule die geeignete Wahl darstellt und ob damit eine stärkere wissenschaftliche und theoretische Orientierung des Personals im frühpädagogischen Feld erreicht werden kann. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden (87,3 Prozent) erwartet, durch das Studium auf Leitungsaufgaben vorbereitet zu werden. Allerdings ist auch der Wunsch, direkt mit Kindern zu arbeiten, sehr stark ausgeprägt. Fast 30 Prozent der Studierenden schätzen die Betonung von Fakten und eine theoretische Auseinandersetzung mit Sachverhalten als überzogen ein. Naturwissenschaftliche bzw. mathematische Themenfelder sind lediglich für 40 bzw. für 30 Prozent der Studierenden interessant. Die Studierenden streben mehrheitlich eine Tätigkeit in frühpädagogischen Einrichtungen an, aber nur ein Drittel ist davon überzeugt, problemlos eine Arbeitsstelle zu finden. Noch während des Studiums plant ein Drittel der Studierenden an das Erststudium ein Masterstudium anzuschließen. Systematische und umfangreichere Verbleibstudien der Bachelorabsolventinnen und -absolventen stehen aktuell noch aus. Eine kleine, nicht repräsentative Umfrage unter Absolventinnen und Absolventen einiger Hochschulen, die vom Institut für Bildungs- und Sozialpolitik der Fachhochschule Koblenz¹³ durchgeführt wurde, zeigt folgende Tendenzen auf: Absolventinnen und Absolventen der frühpädagogischen Bachelorstudiengänge wird dann die Leitung einer Kindertageseinrichtung übertragen, wenn sie vor dem Studium bereits eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher absolviert haben und in diesem Berufsfeld tätig waren. Wurde bereits vor Studienbeginn eine Leitungsfunktion

¹² Dieses Ergebnis ist besonders brisant, wenn die Merkmale eines Hochschulstudiums in Abgrenzung zu einer fachschulischen Ausbildung betrachtet werden (vgl. Pasternack 2008). Pasternack nennt vier wesentliche Elemente eines Hochschulstudiums: Zugangsvoraussetzung Hochschulreife, Ausweis des Lehrpersonals in wissenschaftlicher Forschung, forschungsgebundene Lehre und Integration von Selbststudienanteilen in das Studium in relevantem Umfang. Letzteres scheint aber bei einem Großteil der Studierenden an pädagogischen Hochschulen und Universitäten nicht auf Interesse zu stoßen.

¹³ Das Institut für Bildungs- und Sozialpolitik der Fachhochschule Koblenz hat im Rahmen der Förderung durch das Programm „PIK – Profis in Kitas“ der Robert Bosch Stiftung das Portal „Frühpädagogik studieren!“ entwickelt. Dort sind die Interviews wiedergegeben; vgl. <http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium/gruende-fuers-studium/fruehpaedagogik-studieren-was-kommt-dann.html>.

ausgeübt, besteht nach der Hochschulausbildung eine größere Chance, die übergreifende Leitung mehrerer frühpädagogischer Einrichtungen zu übernehmen oder als Fachberatung zu arbeiten. Die Befragten, die zuvor keinen Berufsausbildungsabschluss im frühpädagogischen Bereich erworben haben, werden nach Ende des Studiums als Erzieherinnen bzw. als Erzieher eingestellt. Eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen aus drei Jahrgängen des Bachelorstudiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule in Berlin zeigt, dass sich die Berufseinstellung der Absolventinnen und Absolventen in der Regel problemlos gestaltet. Spätestens zwei bis sechs Monate nach Studienabschluss hatten 97 Prozent einen Arbeitsplatz gefunden (vgl. Khayat 2010). Drei Viertel der Beschäftigten arbeiteten in der Kindertagesbetreuung; (nur) ein Fünftel der Befragten übte eine leitende Tätigkeit aus.

3.2 Personalbedarf

Die Frage, inwieweit eine Erhöhung des Anteils an akademisch ausgebildetem Personal kurzfristig möglich ist, wird zum Teil überlagert durch die beschlossene Einführung eines Rechtsanspruchs auf eine Tagesbetreuung für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ab dem 01.08.2013. Wie bereits erwähnt, müssen dafür im Zeitraum von März 2010 bis August 2013 noch etwa 300.000 Plätze in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege geschaffen werden (vgl. Schilling 2011a). Seitdem dieser Rechtsanspruch im Jahr 2008 vom Bundestag beschlossen wurde, gibt es eine heftige Diskussion darüber, ob zum einen die Anzahl der benötigten Plätze überhaupt geschaffen werden kann und ob zum anderen genügend Fachpersonal zur Verfügung stehen wird. Gelegentlich wird von einem „drohenden Personalnotstand“ gesprochen. Allerdings liegen nur wenige genauere empirische Schätzungen zum (zusätzlichen) Personalbedarf vor. Modellrechnungen im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) verweisen sowohl auf regionale Personallücken als auch auf Personalüberhänge und sehen keinen flächendeckenden Personalnotstand (vgl. Rauschenbach/Schilling 2010). In einer weiteren Analyse schätzt Schilling (2011a) den zusätzlichen Personalbedarf, der über die bereits im frühpädagogischen Feld Beschäftigten hinausgeht, sowie das Fachkräftepotenzial für den Zeitraum 2010 bis 2025 für Kindertageseinrichtungen insgesamt. Dazu zählen Einrichtungen für unter Dreijährige, Einrichtungen für Angebote im Kindergartenalter und Angebote zur außerschulischen und außerunterrichtlichen Betreuung von Schulkindern. Für das vorliegende Gutachten hat Schilling (2011b) diese Schätzung für den Zeitraum 2010 bis 2020 angepasst und in die Zeitspannen 2010

bis 2013 sowie 2013 bis 2020 untergliedert.¹⁴ Tabelle 1 zeigt den Personalbedarf sowie das bestehende Fachkräftepotenzial. Da sich die Situation in den alten und in den neuen Bundesländern unterschiedlich darstellt, wird eine zusätzliche Differenzierung vorgenommen.

Auf der Basis dieser Schätzungen besteht für Deutschland bis zum Jahr 2013 ein Bedarf von etwa 77.000 Vollzeitkräften; für den Zeitraum 2013 bis 2020 werden weitere 119.000 Vollzeitkräfte benötigt werden. Somit beläuft sich für die gesamte Zeitspanne von 2010 bis 2020 der Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen auf etwa 196.000 Vollzeitkräfte. Diesem Bedarf steht für den genannten Zeitraum ein entsprechendes Fachkräftepotenzial – Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen, Berufsfachschulen und hochschulischen Studiengänge, die voraussichtlich in Kindertageseinrichtungen Beschäftigung finden werden – gegenüber (siehe Tabelle 1).¹⁵ In den alten Bundesländern übersteigt der Personalbedarf das Fachkräftepotenzial insgesamt um nahezu 11.000 Vollzeitstellen. Während es in den Jahren ab 2013 einen Überschuss an ausgebildetem Personal geben wird, besteht bis zum Jahr 2013 ein Fehlbedarf von über 23.000 Personen. Im Gegensatz dazu übersteigt das Fachkräftepotenzial in den neuen Bundesländern im gesamten Zeitraum den Personalbedarf. Insgesamt liegt das Fachkräftepotenzial in Deutschland bis zum Jahr 2020 um etwa 11.500 Vollzeitstellen höher als der Personalbedarf. Zwar müssen in den alten Bundesländern noch deutliche Anstrengungen unternommen werden, damit beim heutigen Stand des Fachkräftepotenzials quantitativ hinreichend Personal bis zum Jahr 2020 auf den verschiedenen Ebenen ausgebildet wird. Allerdings stellt sich die Situation für Deutschland insgesamt insofern entspannt dar, als zum einen kein „Personalnotstand“ die notwendige Ausweitung der Plätze für unter dreijährige Kinder verhin-

¹⁴ Die vollständige Expertise von Schilling (2011b) ist über die Website des AKTIONSRATSBILDUNG (www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=75) einzusehen, inklusive der ausführlichen Beschreibung der Annahmen, die der Schätzung zugrunde liegen.

¹⁵ Bei dieser Schätzung wird von folgenden Annahmen ausgegangen (vgl. ausführlicher Schilling 2011b):

- Erzieherinnen und Erzieher: Es wird für Deutschland insgesamt angenommen, dass 2010 etwa 18.000, 2011 etwa 19.700, 2012 etwa 22.000 und 2013 etwa 24.000 Absolventinnen und Absolventen die Fachschule bzw. Fachakademie verlassen werden. Der Wert für das Jahr 2013 wird auch für die folgenden Jahre angesetzt. Geschätzt wird, dass etwa 73 Prozent in das frühpädagogische Feld münden.
- Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger bzw. Sozialassistentinnen und Sozialassistenten: Hier wird für die alten Bundesländer geschätzt, dass in dem Zeitraum 2010 bis 2020 rund 34.000 Absolventinnen und Absolventen in Kindertageseinrichtungen tätig sein werden.
- Absolventinnen und Absolventen der Bachelor- und Masterstudiengänge für frühkindliche Pädagogik: Wie viele der Absolventinnen und Absolventen in frühpädagogischen Einrichtungen arbeiten werden, bleibt offen. Es wird geschätzt, dass die gegenwärtigen 3.000 Studienplätze (vgl. Schilling 2011b) zu durchschnittlich 900 Fachkräften im Jahr führen, die bereit sind, in frühpädagogischen Einrichtungen zu arbeiten; dies entspricht im Zeitraum 2010 bis 2020 insgesamt 9.000 Absolventinnen und Absolventen.

dert und zum anderen auch nicht befürchtet werden muss, dass aufgrund von Personalknappheit kein Spielraum für Reformen der Ausbildung besteht.

Tabelle 1: Fachkräftepotenzial und Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen 2010 bis 2020 in den alten und neuen Bundesländern (vgl. Schilling 2011b)

		2010–2013 ¹	2013–2020	2010–2020
Alte Bundesländer				
Fachkräftepotenzial ²	Erzieher/-innen	32.535	86.438	118.973
	Kinderpfleger/-innen, Sozialassistenten/ Sozialassistentinnen ³	10.086	23.594	33.680
	Frühpädagogische Hochschulausbildung	2.100	4.900	7.000
Potenzial für die Bedarfsdeckung		44.721	114.932	159.653
Personalbedarf		67.874	102.707	170.581
Saldo		-23.153	12.225	-10.928
Neue Bundesländer				
Fachkräftepotenzial	Erzieher/-innen	10.720	35.060	45.780
	Kinderpfleger/-innen, Sozialassistenten/ Sozialassistentinnen ³	–	–	–
	Frühpädagogische Hochschulausbildung	600	1.400	2.000
Potenzial für die Bedarfsdeckung		11.320	36.460	47.780
Personalbedarf		9.007	16.254	25.261
Saldo		2.313	20.206	22.519
Deutschland				
Gesamtpotenzial für die Bedarfsdeckung		56.041	151.392	207.433
Personalbedarf		76.881	118.961	195.842
Saldo, insgesamt		-20.840	32.431	11.591

¹ Einschließlich der Absolventinnen und Absolventen im Juni 2012, die für den Personalbedarf im Kindertageseinrichtungsjahr 2012/2013 zur Verfügung stehen.

² Absolventinnen und Absolventen, die voraussichtlich in Kindertageseinrichtungen Beschäftigung finden werden.

³ Je nach Bundesland können Abschlüsse zur Kinderpflegerin bzw. zum Kinderpfleger oder zur Sozialassistentin bzw. zum Sozialassistenten erlangt werden.

Schilling (2011b) weist darauf hin, dass diese Prognose, die bis zum Jahr 2025 insgesamt zu einer positiven Personalsituation führt (vgl. Schilling 2011a), vor allem nur unter zwei Voraussetzungen gilt:

1. Bei ausbildungswilligen bzw. studieninteressierten jungen Menschen bleibt die Nachfrage nach den entsprechenden Studiengängen mindestens auf dem gegenwärtigen Niveau.
2. Alle Absolventinnen und Absolventen gehen dorthin, wo der Bedarf besteht, und verbleiben dort.

Letztlich dürfte die Situation in den nächsten Jahren entscheidend von der Attraktivität des frühpädagogischen Bildungs- und Betreuungsbereichs für die Absolventinnen und Absolventen abhängen. Dies wird u. a. von den Verdienstmöglichkeiten in diesem Feld bestimmt. Verschiedene Stellen fordern deshalb eine Überprüfung bzw. Erhöhung der tariflichen Vergütungen im frühpädagogischen Bereich für Absolventinnen und Absolventen sowohl der Fachschulen als auch der Hochschulen (vgl. z. B. Rudolph 2010; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2011). Um dem kurzfristigen Personalangel im Bereich der frühpädagogischen Einrichtungen zu begegnen, werden verschiedene Strategien vorgeschlagen (vgl. z. B. Rauschenbach/Schilling 2010; Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) 2011a; JFMK 2011): Steigerung der Ausbildungskapazitäten an Fach- und Hochschulen; umfassende Personalentwicklungsmaßnahmen zum Verbleib der (älteren) Fachkräfte im Beruf; Erleichterung der Berufseinmündung; Erhöhung der wöchentlichen Arbeitszeit Teilzeitbeschäftigter; Werbemaßnahmen für einen verstärkten Wiedereinstieg in den Beruf; Nutzung des Potenzials arbeitslos gemeldeter Fachkräfte; Nutzung des Ausbildungspotenzials angrenzender Länder und Gewinnung von Fachkräften mit Migrationshintergrund; Qualifizierungsprogramme für Quereinsteiger (inklusive der Gewinnung von mehr männlichem Personal);¹⁶ mehr Werbung für den Beruf durch verschiedene Instanzen und Konzeptualisierung von Praktika sowie des Freiwilligen Sozialen Jahres in frühpädagogischen Einrichtungen; nicht zuletzt ein flexibler Wechsel des Personals zwischen der Kindertagespflege und den Kindertageseinrichtungen.

Als ein weiteres wichtiges Ergebnis der Modellrechnungen muss festgehalten werden, dass beim gegenwärtigen Stand der einschlägigen Studiengänge an den Hochschulen bis zum Jahr 2020 eine Vollakademisierung des Personals

¹⁶ An dieser Stelle kann auf die in Brandenburg erfolgreich durchgeführte tätigkeitsbegleitende Qualifizierung von erwerbslosen Männern zum Erzieher hingewiesen werden, ein Programm mit 2.100 Zeitstunden in Kindertageseinrichtungen und 1.200 Seminarstunden (vgl. BMFSFJ 2011, S. 25f.).

nicht möglich sein wird, da die Kapazitäten der frühpädagogischen Hochschulausbildung heute zu begrenzt sind. Tabelle 1 zeigt, dass bei Fortbestand der gegenwärtigen Ausbildungssituation weniger als fünf Prozent der Absolventinnen und Absolventen der Jahre 2010 bis 2020, die voraussichtlich in frühpädagogischen Einrichtungen eine Beschäftigung finden, über eine hochschulische Ausbildung verfügen (werden). Damit wird die Ausbildung des pädagogischen Personals in der frühkindlichen Bildung noch für längere Zeit auf zwei Ebenen stattfinden, an den Fachschulen und an den Hochschulen. Hinzu kommt gegenwärtig noch die Ebene der berufsfachschulischen Ausbildung zur Kinderpflegerin bzw. zum Kinderpfleger und zur Sozialassistentin bzw. zum Sozialassistenten. Die besondere Herausforderung besteht deshalb in der optimalen Gestaltung der Funktionen und Rollen der Arbeit in Einrichtungsteams mit unterschiedlichen Ausbildungen sowie in der sukzessiven Erhöhung der Qualifikationen.

Der Bedarf an akademisch ausgebildetem Personal zeigt sich noch deutlicher, falls bis zum Jahr 2020 in jeder Kindertageseinrichtung eine akademisch ausgebildete Fachkraft (z. B. in der Einrichtungsleitung) beschäftigt würde. Im März 2011 gab es in Deutschland 51.484 Kindertageseinrichtungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2011). Im Rahmen des Ausbaus von Betreuungsplätzen für unter dreijährige Kinder dürfte sich an der Zahl der Einrichtungen wenig ändern. Für das Jahr 2020 ist mit etwa 51.000 bis 52.000 Kindertageseinrichtungen zu rechnen. Im März 2010 wurden rund 16.000 einschlägig hochschulausgebildete Fachkräfte (Diplom-Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bzw. Diplom-Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter; Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen, Diplom-Heilpädagoginnen und Heilpädagogen) in Kindertageseinrichtungen beschäftigt. Werden noch etwa 3.200 Lehrerinnen und Lehrer sowie Personen mit anderen Hochschulabschlüssen dazugerechnet, so waren im Jahr 2010 etwa 19.200 akademisch ausgebildete Personen in Kindertageseinrichtungen beschäftigt. Bis zum Jahr 2020 kämen nach den bisherigen Kapazitäten an Hochschulen rund 9.000 Personen hinzu (siehe Tabelle 1), sodass ca. 28.200 Personen mit Hochschulabschluss in den Einrichtungen arbeiten würden. Bei 51.000 bis 52.000 Kindertageseinrichtungen würden somit zusätzlich zu den heutigen Kapazitäten rund 23.000 Hochschulabsolventinnen und -absolventen benötigt.

3.3 Ausbildungssituation in anderen Ländern

Eine wichtige Rolle bei der gegenwärtigen Diskussion um die Qualifizierung des frühpädagogischen Personals spielt der Verweis auf die Ausbildung in anderen Ländern. Oft wird betont, dass die Ausbildung in Europa, abgesehen von Deutschland, Malta, Österreich und der Slowakischen Republik, sowie in den USA auf Hochschulniveau erfolgt (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010a). Hier muss allerdings eine Einschränkung vorgenommen werden, da in den anderen europäischen Ländern oder den USA nicht das gesamte Personal, sondern nur ein jeweils unterschiedlicher Anteil auf Hochschulniveau ausgebildet wird. Ein Teil des Personals verfügt nur über eine Ausbildung auf sehr niedrigem Niveau oder kann keinerlei Fachausbildung vorweisen. Somit bestehen die frühpädagogischen Einrichtungen in der Regel aus multiprofessionellen Teams mit einer Vielfalt unterschiedlicher Ausbildungen und Ausbildungsniveaus. Pasternack und Schulze (2010, S. 24) sprechen von einem frappierenden Bild: „Einerseits sind die Unterschiede zwischen den europäischen Staaten durchaus beträchtlich; andererseits integriert die frühpädagogische Ausbildungslandschaft in Deutschland unterdessen die komplette EU-Vielfalt. Sind in den meisten anderen Ländern ein oder zwei Stufen des Ausbildungssystems für die Qualifizierung frühpädagogischen Personals zuständig, so finden sich in Deutschland Angebote vom Beruflichen Sekundarbereich II über den Postsekundarbereich, die Berufsakademie und Fachhochschule sowie PH bis hin zum universitären Master.“

Mit dem vom BMFSFJ geförderten Projekt „SEEPRO – Systeme der Elementar-erziehung und Professionalisierung in Europa“ wurde ein umfangreicher Vergleich der Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals für Kindertageseinrichtungen in Europa vorgenommen. Die Ergebnisse des Vergleichs verdeutlichen, dass die Kernfachkräfte, d. h. die Fachkräfte mit Gruppen- oder Leitungsverantwortung, für die pädagogische Arbeit mit Kindern im Alter von zwei oder drei Jahren bis zur Pflichtschule auf Hochschulniveau ausgebildet werden.¹⁷ Dies trifft auf Fachkräfte, die unter dreijährige Kinder betreuen, seltener zu. Unterschiedliche ministerielle Zuständigkeiten für Kindertageseinrichtungen für unter Dreijährige und für Kinder von drei Jahren bis zum Beginn der Pflichtschule haben auch zu unterschiedlichen Niveaus der Ausbildung des Fachpersonals geführt (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010a, 2010b). Die Kernfachkräfte mit Gruppenleitungsfunktionen haben zum Teil sehr unterschiedliche Professionsprofile. Oberhuemer und Schreyer (2010a) nennen sechs wiederkehrende Profile:

¹⁷ In der Regel handelt es sich hierbei um ein mindestens dreijähriges Bachelorstudium mit 180 ECTS-Punkten (European Credit Transfer System).

- Frühpädagogische Fachkraft für die Arbeit mit Kindern von der Geburt bis zur Einschulung,
- vorschulische Fachkraft für die Arbeit mit Kindern im Alter von zwei bzw. drei Jahren bis zur Einschulung,
- vor- und grundschulpädagogische Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den zwei oder drei Jahren vor der Einschulung bis in die Grundschulzeit,
- sozialpädagogische Fachkraft für eine altersübergreifende sozialpädagogisch orientierte Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und ggf. Erwachsenen,
- Krippenfachkraft für die pädagogische und pflegerische Arbeit mit unter dreijährigen Kindern,
- Gesundheits- und Pflegefachkraft für die Arbeit mit unter dreijährigen Kindern (spezifische, auf Kinder ausgerichtete Fachausbildung wie z. B. Kinderkrankenschwester oder eine allgemeine Ausbildung für Gesundheits- und Pflegeberufe).

Die Hochschulausbildungen qualifizieren in der Regel speziell für die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen. In fast allen europäischen Ländern mit Hochschulausbildung gibt es zumindest einen akademischen Ausbildungsgang, der speziell auf die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen vorbereitet. Ohne an dieser Stelle Anspruch auf einen umfassenden Überblick zu erheben, soll auf einige Aspekte hingewiesen werden, die für das vorliegende Gutachten von besonderem Interesse sind. Wie bereits erwähnt, ist die Arbeit in multiprofessionellen Einrichtungsteams nahezu die Regel. In Finnland wurde im Jahr 2005 mit dem Gesetz zur Qualifizierung von Angestellten in der sozialen Wohlfahrt festgelegt, dass mindestens ein Drittel des Einrichtungspersonals eine Universitätsausbildung als Kindergartenlehrerin bzw. -lehrer¹⁸ oder als Sozialpädagogin bzw. -pädagoge¹⁹ haben muss. Die Ergänzungskräfte setzen sich aus Kinderkrankenschwestern, die eine dreijährige postsekundäre Berufsausbildung in Sozialwesen und Gesundheitspflege absolviert haben, und/oder Assistentinnen bzw. Assistenten mit einer höheren Sekundarausbildung in der Kinderbetreuung und meist mit einer einjährigen Spezialisierung auf frühkindliche Erziehung und Betreuung zusammen. In diesen multiprofessionellen Teams sind Aufgabenverteilung und Verantwortlichkeiten allerdings nicht professionsspezifisch geklärt, sodass die Zusammenarbeit nicht ohne Spannungen abläuft (vgl. Oberhuemer 2009; Oberhuemer/Schreyer 2010a, S. 117ff.).

¹⁸ Seit 1995 dreijähriges Bachelorstudium an einer Universität mit Spezialisierung in (Früh-)Pädagogik.

¹⁹ Dreijähriges Bachelorstudium an einer berufsqualifizierenden Hochschule (Polytechnikum) mit dem Schwerpunkt Sozialwesen.

In den meisten Ländern erfolgt die Hochschulausbildung auf Bachelorniveau. Demgegenüber müssen die Fachkräfte für Krippen und Kindergärten in Portugal seit dem Jahr 2007 eine dreijährige Hochschulausbildung (180 ECTS-Punkte) absolvieren, an die sich ein einjähriges oder eineinhalbjähriges postgraduiertes Studium (60 ECTS-Punkte) anschließt, das zum Masterabschluss führt.²⁰ Somit hat Portugal in Europa eine der höchsten formalen Voraussetzungen für die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen. In Polen ist der Masterabschluss für Einrichtungsleitungen verpflichtend. Das dreijährige Bachelorstudium an berufsqualifizierenden Hochschulen oder an Universitäten sowie die zweijährige postgraduale Ausbildung müssen zudem durch Kurse in Management und Marketing ergänzt werden (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010a).

Der kurze Blick auf die Ausbildungssituation in anderen europäischen Ländern verdeutlicht die Vielfalt der Ausbildungsprofile und ein insgesamt uneinheitliches Kompetenzprofil. Keines dieser Beispiele bietet sich uneingeschränkt als Vergleichsmodell für das historisch gewachsene deutsche Ausbildungskonzept an, zumal es in Deutschland in der gegenwärtigen Situation weniger darauf ankommt, ausschließlich ein spezifisches Ausbildungsmodell zu verfolgen. In Deutschland werden noch auf längere Sicht multiprofessionelle Teams bestehen. Zudem muss ein Großteil des bestehenden Personals weiterqualifiziert werden, um die gegenwärtigen Bildungsanforderungen fachlich angemessen bewältigen zu können. Daher soll im Folgenden kurz auf das Regierungsprogramm „Early Years Professional Status“ (EYPS) in England hingewiesen werden, das die Professionalisierung des frühpädagogischen Arbeitskräftepotenzials zum Ziel hat (vgl. ausführlicher Anders 2011a).²¹

Im Jahr 2007 wurde der EYPS in England eingeführt. Es handelt sich um eine berufliche Qualifikation für pädagogische Fachkräfte, die im Bildungsbereich von null bis fünf Jahren (Early Years Foundation Stage) tätig sind, und soll qualitativ äquivalent zur Qualifikation von Lehrkräften im Bildungsbereich von fünf bis achtzehn Jahren sein (Qualified Teacher Status). Ausgangspunkt für die Einführung des EYPS in England war zum einen die heterogene Qualifikationsstruktur des Fachpersonals mit einem großen Anteil an niedrig qualifiziertem Personal in Einrichtungen für Kinder von null bis fünf Jahren. Zum anderen wirkten sich die bereits genannten Ergebnisse des EPPE-Projekts aus, nach denen Fachkräfte

²⁰ Daneben gibt es noch Ergänzungskräfte sowie Assistentinnen und Assistenten, die die Fachkräfte unterstützen sollen. Offiziell sollen sie nicht mit den Kindern arbeiten, sondern sind zuständig für Sicherheit und Hygiene, Mahlzeiten und Ruhepausen.

²¹ Die vollständige Expertise von Anders (2011a) ist über die Website des AKTIONSRATSBILDUNG (www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=75) einzusehen, inklusive der Liste aller 39 Standards.

mit einem höheren Ausbildungsabschluss zu einer besseren pädagogischen Praxis in den Einrichtungen beitragen. In den Jahren 2006 bis 2011 wurden von der Regierung insgesamt 555 Millionen Pfund für dieses Programm bereitgestellt mit dem Ziel, bis 2015 in jeder Tageseinrichtung (day care setting) und bis 2010 in jedem Familienzentrum (children's centre) eine Fachkraft mit EYPS zu beschäftigen.²² Aktuell arbeiten in ganz England bereits 8.300 Fachkräfte mit EYPS in Einrichtungen frühkindlicher Bildung und Betreuung.

Der EYPS wird durch eine Weiterbildung erreicht, die offen für Personen mit unterschiedlichen Ausbildungsabschlüssen bzw. Ausbildungsniveaus ist. Sie führt zu einem höheren Qualifikationsniveau (Level 6 der sieben Stufen von Qualifikationsniveaus des Children's Workforce Development Council²³). Es existieren unterschiedlich umfangreiche Wege der Weiterbildung, diesen Status zu erreichen – von vier, sechs oder 15 Monaten Teilzeitweiterbildung bis hin zu zwölf Monaten Vollzeitweiterbildung. Für alle Personen, die bestimmte Eingangsvoraussetzungen erfüllen, werden die Weiterbildungen voll finanziert. Die Vergabe der Qualifikation beruht auf der Erfüllung von 39 Standards, die sich auf Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus den sechs Bereichen „Wissen und Verstehen“, „Effektive Praxis“, „Beziehungen mit Kindern“, „Kommunikation und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Familien und Pflegepersonen“, „Teamarbeit und Kooperation“ sowie „Berufliche Weiterentwicklung“ beziehen. Quantitativ nimmt der Bereich „Effektive Praxis“ mit 18 Standards den größten Stellenwert ein. Demgegenüber umfasst der Bereich „Wissen und Verstehen“ sechs Standards; drei Standards müssen im Bereich „Berufliche Weiterentwicklung“ erfüllt werden. Auf die anderen drei Bereiche entfallen jeweils vier Standards. Um die Ausgestaltung der Standards zu verdeutlichen, wird nachfolgend der Bereich „Wissen und Verstehen“ exemplarisch näher ausgeführt. Pädagogische Fachkräfte, die den EYPS erhalten wollen, müssen in der Praxis zeigen, dass sie über ein tiefes Wissen und Verstehen folgender sechs Inhaltsbereiche bzw. Zusammenhänge verfügen:

- S1: Prinzipien und Inhalte der Early Years Foundation Stage (englischer Bildungsplan) und ihrer Umsetzung in die Praxis;

²² Parallel wurde die Differenzierung zwischen Betreuung und Bildung von Kindern unter fünf Jahren aufgehoben und die neue Early Years Foundation Stage geschaffen. Dieser Beschluss trat im Jahr 2008 in Kraft und implementierte ein verbindliches Curriculum mit Lernprinzipien sowie Lern- und Entwicklungszielen in sechs Lernbereichen für Kinder unter fünf Jahren. In Bezug auf die Bezahlung muss allerdings festgestellt werden, dass das Niveau von Fachkräften mit EYPS noch weit unter dem von qualifizierten Lehrkräften im Bildungsbereich für ältere Kinder und Jugendliche liegt.

²³ Vgl. <https://secure.cwdcouncil.org.uk/eypqd/level-6>.

- S2: Individualität und Diversität der Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern ab der Geburt bis zum fünften Lebensjahr bzw. bis zum Eintritt in die Primarstufe und darüber hinaus;
- S3: Einflüsse auf das Wohlbefinden, die Entwicklung, das Lernen und das Verhalten von Kindern, die ihren Ursprung innerhalb und außerhalb der frühpädagogischen Einrichtung haben;
- S4: Nationale und lokale gesetzliche wie auch nicht gesetzliche Systeme, in die die Kinderbetreuung eingebunden ist, ihre Angebote und Leistungen sowie ihre Auswirkungen auf Einrichtungen der frühkindlichen Betreuung und Bildung;
- S5: Gegenwärtige gesetzliche Bestimmungen, politische Grundsätze und Richtlinien, im Hinblick auf Gesundheit und Sicherheit zur Sicherstellung und Unterstützung des kindlichen Wohlbefindens und ihre Auswirkungen auf frühkindliche Bildungs- und Betreuungseinrichtungen;
- S6: Beitrag, den andere Berufsgruppen innerhalb und außerhalb der Einrichtung zum Wohlbefinden der Kinder, zu ihrer Entwicklung und zu den Lernprozessen auf physischer und emotionaler Ebene leisten können.

Dieses Wissen macht den pädagogischen Führungsanspruch von Fachkräften mit EYPS im Vergleich zu weniger qualifiziertem Personal aus. Eine der Hauptaufgaben von Fachkräften mit EYPS ist die Führung in der pädagogischen Praxis (vgl. Whalley 2009). Diese Führungsrolle ist klar von Managementaufgaben zu differenzieren. Fachkräfte mit Managementaufgaben planen, treffen Entscheidungen, organisieren Arbeit, koordinieren die Organisation, kontrollieren und überwachen die Effektivität von Einrichtungen. Die Erwartung an die Fachkräfte mit EYPS bezieht sich jedoch auf die pädagogische Führung im Sinne des Vorlebens eines guten Rollenmodells in der Praxis. Sie sollen in den Einrichtungen eine pädagogische Richtung vorgeben, inspirieren, Teams bilden und die Teamarbeit anregen und bereichern.

Das EYPS-Zertifikat wird nach Abschluss der gewählten Weiterbildung durch die Beurteilung der Kandidatin bzw. des Kandidaten vergeben. Der Beurteilungsprozess ist unabhängig von der Art der gewählten Weiterbildung für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer identisch. Er besteht aus

- der Bearbeitung von fünf schriftlichen Aufgaben, die sich auf Erfahrungen in der frühpädagogischen Praxis beziehen, und
- einem eintägigen Besuch eines externen Evaluators bzw. einer externen Evaluatorsin in der jeweiligen Einrichtung, bei dem schriftliche Materialien gesichtet und Interviews mit der Kandidatin bzw. dem Kandidaten sowie ihren Kolleginnen und Kollegen durchgeführt werden.

Eine erste Pilotstudie zum Qualifizierungsprozess weist diesen als grundsätzlich praktikabel und erfolgreich aus (vgl. Hevey/Lumsden/Moxon 2007). Allerdings wurde die Angemessenheit der Beurteilungsmethode kritisiert, die zu wenig auf der Beobachtung der implementierten Praxis beruhe und einen großen Bürokratieaufwand mit sich bringe. Auch die Angemessenheit der Standards des EYPS und der damit einhergehenden Erwartungen an die Fachkräfte wurde in der Pilotstudie in Frage gestellt. Denn die Erwartungen in Bezug auf die pädagogische Führung in den Einrichtungen sind sehr groß. So sollen Führungsaufgaben bereits direkt nach Erwerb des EYPS übernommen werden. Solch hohe Erwartungen werden z. B. nicht in gleicher Weise an Fachkräfte mit qualifiziertem Lehrerabschluss gestellt (trotz höherer Gratifikation). Eine Neufassung der Standards wurde für das Jahr 2012 angekündigt. Außerdem ist geplant, den Qualifizierungsprozess der Fachkräfte durch die Schaffung spezieller Ausbildungszentren zu optimieren. Darüber hinaus werden bereits Strategien entwickelt, die Wirtschaft stärker an der Finanzierung des Qualifizierungsprozesses zu beteiligen.

3.4 Handlungsbedarf bei der Ausbildung an Fachschulen, Berufsfachschulen und bei der Weiterbildung

Auf längere Zeit hin wird die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals in Deutschland auf verschiedenen Ebenen stattfinden (vgl. Kapitel 3.2). Aktuell verfügt der größte Teil des Personals über eine Ausbildung mit dem Abschluss als staatlich anerkannte Erzieherin bzw. als staatlich anerkannter Erzieher. Die Ausbildung findet an Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik statt und dauert in der Regel drei Jahre. Sie besteht aus einer zweijährigen schulischen Ausbildung und einem einjährigen begleiteten Berufspraktikum. Die Voraussetzungen sind in der Regel ein mittlerer Schulabschluss,²⁴ ein Mindestalter von 17 Jahren und berufspraktische Vorerfahrungen. Je nach Bundesland können diese berufspraktischen Vorerfahrungen unterschiedlich erfüllt werden, z. B. durch eine mindestens einjährige einschlägige praktische Tätigkeit (Vorpraktikum), durch die staatliche Anerkennung als Kinderpflegerin bzw.

²⁴ Der mittlere Schulabschluss wird in der Mehrzahl der Bundesländer als Realschulabschluss bezeichnet, in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen als Fachoberschulreife, in Mecklenburg-Vorpommern als mittlere Reife, in Rheinland-Pfalz als qualifizierter Sekundarabschluss I und im Saarland als mittlerer Bildungsabschluss (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2011).

Kinderpfleger oder als Sozialassistentin bzw. Sozialassistent, durch andere zweijährige Berufsausbildungen an Berufsfachschulen oder durch eine mehrjährige einschlägige (oder auch nicht einschlägige) berufliche Tätigkeit. Einschließlich der berufspraktischen Vorerfahrungen kann in der Regel von einer Ausbildungsdauer von fünf Jahren ausgegangen werden. Die Dauer der berufspraktischen Vorerfahrungen wird dann verkürzt, wenn eine Fachhochschulreife, eine fachgebundene oder eine allgemeine Hochschulreife vorliegt. Erzieherinnen und Erziehern wird in den frühpädagogischen Einrichtungen meist die Gruppenleitung und bei mehrjähriger Berufserfahrung auch die Leitung der Einrichtung übertragen. Neben Erzieherinnen und Erziehern besteht ein größerer Teil des Personals aus staatlich anerkannten Kinderpflegerinnen und -pflegern bzw. Sozialassistentinnen und -assistenten (nicht in allen Bundesländern), deren Ausbildung im Allgemeinen im Sekundarbereich II an Berufsfachschulen für Kinderpflege stattfindet und zwei Jahre dauert. Die Ausbildung setzt den Hauptschulabschluss bzw. einen als gleichwertig anerkannten Schulabschluss voraus. Kinderpflegerinnen und -pfleger werden vorwiegend als Zweitkräfte oder Ergänzungskräfte eingesetzt.

Angesichts der in Kapitel 2.1 skizzierten hohen öffentlichen Anforderungen an die frühpädagogischen Einrichtungen wird in der (Fach-)Öffentlichkeit in Frage gestellt, ob die bisherige Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern – besonders aber die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und -pflegern – hinreichend auf die heutige fachliche Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen, speziell im Hinblick auf die Bildungsförderung der Kinder, vorbereitet. Vor diesem Hintergrund wird einerseits die Akademisierung der Ausbildung gefordert (vgl. Kapitel 3.5), andererseits werden die besonderen Chancen einer reformierten fachschulischen Ausbildung betont.²⁵

Fachschulische Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher. Generell wird von den Fachverbänden, den Trägern wie auch von der Politik für eine Beibehaltung der bisherigen Breitbandausbildung auf Fachschulniveau plädiert (vgl. z. B. Jugendministerkonferenz (JMK) 2005; Langenmayr 2005; Rudolph 2010). Breitbandausbildung meint dabei, dass die fachschulische Ausbildung nicht

²⁵ Bei vielen der Argumente muss einerseits bedacht werden, dass sich die Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik bei einer umfassenden Akademisierung in ihrem Bestand bedroht fühlen; andererseits geht es auch auf Seiten der (Fach-)Hochschulen nicht nur um die bessere Qualifizierung des Personals in der frühkindlichen Bildung, sondern zudem auch um die Ausweitung der eigenen Studiengänge und die Gewinnung einer neuen Klientel. Die Verbände der Fachschulen weisen zu Recht darauf hin, dass Bildungsfragen auch schon vor der PISA-Debatte ebenso wie Wissenschaftsorientierung und Förderung der Reflexionsfähigkeit eine Rolle in der Ausbildung an den Fachschulen gespielt haben (vgl. Langenmayr 2005).

nur auf die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen vorbereitet, sondern auf die gesamte institutionelle und außerinstitutionelle Arbeit in den verschiedenen sozialpädagogischen Feldern mit Kindern und Jugendlichen im Alter von null bis 27 Jahren. Generell wird davon ausgegangen, dass eine „Spezialausbildung“ für den frühpädagogischen Bereich die Beschäftigungschancen des Erziehungspersonals deutlich schmälern würde, obwohl die Mehrheit der Erzieherinnen und Erzieher in Kindertageseinrichtungen beschäftigt ist. Allerdings wird ebenso die Notwendigkeit gesehen, innerhalb einer breiteren Ausbildung spezifische Schwerpunkte zu setzen (z. B. auf die Arbeit mit unter dreijährigen Kindern oder auf die Einrichtungsleitung) und ggf. auch berufsbegleitend (vgl. z. B. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2009; Rudolph 2010). Angesichts der Unterschiedlichkeit der verschiedenen Arbeitsfelder in Kinder- und Jugendhilfe ist eine solche Spezialisierung auf den Bereich der frühkindlichen Bildung nach Ansicht des **AKTIONSRATSBILDUNG** unumgänglich.

Von verschiedenen Seiten werden auch bundesweite fachliche Mindeststandards und eine stärkere Vereinheitlichung der fachschulischen Ausbildung angemahnt (vgl. z. B. Rudolph 2010).²⁶ Beides hat der **AKTIONSRATSBILDUNG** – ebenso wie verbindliche Qualifizierungsstandards für das Lehrpersonal an Fachschulen – bereits in seinem Jahresgutachten 2011 (vgl. vbw 2011) formuliert. In diesem Zusammenhang sollte eine ausgewiesene Orientierung an den Kompetenzen der Fachkräfte erfolgen. Einen wichtigen Beitrag hierzu dürfte auch der Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010 – gleichlautend der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010 – leisten, den Gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ zustimmend zur Kenntnis zu nehmen (vgl. JFMK 2010). Dieser soll eine Grundlage für die Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildungsgänge an Fachschulen, Fachakademien und Hochschulen im Bereich der Bildung und Erziehung in der Kindheit bieten (vgl. Kapitel 3.6). Das Ziel der fachschulischen Ausbildung, die Befähigung, Erziehungs- und Bildungsaufgaben sowie Betreuungsaufgaben übernehmen zu können und in allen sozialpädagogischen Bereichen selbstständig und eigenverantwortlich tätig zu sein, wird vom Orientierungsrahmen bekräftigt. Die Bildung von Ausbildungsschwerpunkten nach Tätigkeitsfeld ist hierbei zugelassen. Als besondere Anforderungen nennt der Orientierungsrahmen unter anderem die kontinuierliche Integration neuer wis-

²⁶ Mit dem Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011) liegt neuerdings ein Ausbildungsprofil für Fachschulen vor, das Ausbildungsziele und Qualifikationen konkretisiert. Vollkommen ungeklärt ist dagegen die Frage, wie dieses oder ähnliche Qualifikationsprofile in die bestehenden Strukturen der Fachschulen nachhaltig und verlässlich implementiert werden können.

senschaftlicher Erkenntnisse aus der frühpädagogischen Forschung in die Ausbildung sowie die weitere Stärkung und konzeptuelle Verbindung der Lernorte Fachschule und Praxis. Derzeit wird die Rahmenvereinbarung um ein kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien ergänzt (vgl. KMK 2011).²⁷

In diesem Zusammenhang wirft die Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege (2011b) die Frage auf, ob nicht grundsätzlich über die Berufsbezeichnung „Erzieherin/Erzieher“ nachgedacht werden sollte, da die aufgeführten Kompetenzen begrifflich nicht hinreichend erfasst und abgebildet würden. Vor dem Hintergrund der Aussagen von Fachschulleitungen, wonach ein Teil der Absolventinnen und Absolventen Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache und Defizite in Mathematik zeigen, fordern auch die Schulleitungen, verstärkt allgemeinbildende Aspekte der Fächer Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaft und Fremdsprachen in die Fachschulausbildung zu integrieren; zum einen, damit die Förderung der Kinder in diesen Bildungsbereichen nicht gefährdet wird, zum anderen, damit eine Anschlussfähigkeit an die Anforderungen des Hochschulsystems ermöglicht wird (vgl. Rudolph 2010). Um eine andere Klientel für die fachschulische Ausbildung und damit auch ein höheres Ansehen zu gewinnen, wird die (Fach-)Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung zur fachschulischen Ausbildung gefordert (vgl. z. B. Langenmayr 2005; Deutscher Bundesverband für Soziale Arbeit (DBSH) 2009).

Aktuell findet eine breite Diskussion über die Verbindung von fachschulischer und hochschulischer Ausbildung statt. Im Spannungsfeld zwischen Breitbandausbildung und Spezialisierung plädiert Langenmayr (2005) dafür, dass die fachschulische Ausbildung mehr in die Breite und die hochschulische Ausbildung mehr spezialisiert in die Tiefe gehen sollen.²⁸ Eine Vielzahl von Reformvorstellungen bezieht sich auf die Durchlässigkeit von fachschulischer und hochschulischer Ausbildung. Die während der fachschulischen Ausbildung erworbenen Kompetenzen sollen – falls die formalen Voraussetzungen erfüllt sind – auf ein Hochschulstudium angerechnet werden (vgl. z. B. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) 2009; Vogelfänger 2010; BAGFW 2011b; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2011). Die JFMK (2010) und die KMK wollen in diesem Zusammenhang ermöglichen, bis zu 50 Prozent

²⁷ Allerdings ist dieser „Kompetenzkatalog“ sehr umfangreich, sodass sich die Frage stellt, wie die formulierten Kompetenzen durch die fachschulische Ausbildung erreicht werden können (vgl. Kapitel 3.6).

²⁸ Langenmayr (2005) weist darauf hin, dass viele Fachschulvertreter über eine Weiterentwicklung der Fachschulausbildung nachdenken, sodass die fachschulische Ausbildung und ein Bachelorabschluss im Bereich der Frühpädagogik gleichwertig sind – mit dem Unterschied, dass die fachschulische Ausbildung eine Breitbandausbildung und der entsprechende Bachelorabschluss eine Spezialisierung darstellen würden.

eines Hochschulstudiums durch außerhalb eines Hochschulstudiums erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten zu ersetzen. Allerdings erschwert die Heterogenität in den fachschulischen und hochschulischen Lehrplänen eine solche Anrechenbarkeit erheblich. Sie ist leichter möglich in Kooperationsverbünden von Fachschulen und Hochschulen als außerhalb, indem z. B. die Fachschulen in Abstimmung mit den Hochschulen ihren Lehrplan direkt auf das hochschulische Curriculum ausrichten (vgl. Vogelfänger 2010).²⁹ Vor allem, wenn außerhalb der fachschulischen Ausbildung erworbene Kompetenzen angerechnet werden sollen, ist die Entwicklung von kompetenzorientierten Anerkennungsverfahren erforderlich (vgl. z. B. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2011). Weitere Reformüberlegungen beziehen sich auf direkte Integrationen von Fachschulen oder Fachschulteilen in die Hochschulen (vgl. Kapitel 3.5).

Weiterer Handlungsbedarf ergibt sich durch die Zusammensetzung der Kollegien an den Fachschulen für Sozialpädagogik. Im Vergleich zu den Kollegien an allgemeinbildenden Schulen sind die Grundqualifikationen von Fachschullehrkräften sehr unterschiedlich. Obwohl Zahlen fehlen, muss derzeit davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte, die über eine spezielle Lehramtsausbildung verfügen und zudem speziell für die Ausbildung des Erziehungspersonals qualifiziert sind, in den Fachschulen eher eine Minderheit darstellen. Obwohl die Heterogenität der Kollegien von den Fachschulen (angeblich) als Bereicherung erlebt wird (vgl. z. B. Ledig 2011), stellt die große Bandbreite der Grundqualifikationen der Lehrkräfte für die gezielte Stärkung frühpädagogischer Ausbildungsinhalte an Fachschulen ein nicht unerhebliches Problem dar. Die Professionalisierung von Fachschullehrerinnen und -lehrern im Hinblick auf frühpädagogische Inhalte muss bereits im Rahmen ihres Studiums (Bachelor- bzw. Masterstudium sowie Lehramt Berufliche Bildung bzw. Fachrichtung Sozialpädagogik) erfolgen. Vor diesem Hintergrund wäre eine deutliche Erhöhung des Anteils einschlägig berufsqualifizierter Lehrkräfte an Fachschulen ein erster wichtiger Schritt in Richtung einer nachhaltigen Verbesserung der Ausbildungsqualität an Fachschulen.

Berufsfachschulische Ausbildung zur Kinderpflegerin bzw. zum Kinderpfleger. Angesichts der Anforderungen an die Qualifikationen des pädagogischen Personals wird zudem gefordert, keine Neueinstellungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Gruppendienst in frühpädagogischen Einrichtungen ohne mindestens einen Fachschulabschluss vorzunehmen (vgl. z. B. Langen-

²⁹ Allerdings sollte dies nicht so verstanden werden, dass die fachschulischen Lehrpläne nur an die hochschulischen angepasst werden. Vielmehr betrifft eine solche Anpassung beide Bereiche.

mayr 2005; DBSH 2009). Damit würden Kinderpflegerinnen und -pfleger sowie Sozialassistentinnen und -assistenten keinen Eingang mehr in dieses Berufsfeld finden. Der **AKTIONSRATBILDUNG** schließt sich dieser Empfehlung an; mittelfristig sollte nur noch fachschulisch und hochschulisch ausgebildetes Personal in Kindertageseinrichtungen arbeiten. Dabei muss aber zumindest zweierlei berücksichtigt werden:

- Die bereits in der Praxis tätigen Kinderpflegerinnen und -pfleger bzw. die derzeit in der berufsfachschulischen Ausbildung befindlichen Personen müssen systematisch weiterqualifiziert werden, um ein höheres Qualifikationsniveau zu erreichen. Hierzu bedarf es in den Einrichtungen besonderer Anstrengungen im Bereich der Personalentwicklung, die von den Einrichtungsleitungen und den Trägern explizit wahrgenommen werden müssen.
- Auch wenn in der Praxis durchaus Personal benötigt wird, das unterstützende Funktionen übernimmt, sollte dieses Personal zukünftig – vor allem unter Bildungsgesichtspunkten – auf einem höheren formalen Niveau ausgebildet werden. Bereits heute verfügt die Mehrheit der Kinderpflegerinnen und -pfleger mindestens über einen mittleren Schulabschluss: 57,7 Prozent der derzeit als Kinderpflegerinnen bzw. Kinderpfleger in Kindertageseinrichtungen Beschäftigten verfügen über den mittleren Schulabschluss, die Fachhochschulreife oder die allgemeine oder fachbezogene Hochschulreife (vgl. Fuchs-Rechlin 2010). Insofern werden die Chancen als gut angesehen, die Ausbildung von Unterstützungspersonal wie Kinderpflegerinnen und -pflegern oder Sozialassistentinnen und -assistenten formal auf die Ebene der Fachschulen anzuheben (vgl. Kapitel 3.5).

Fort- und Weiterbildung.³⁰ Die gegenwärtige Diskussion schließt nicht nur die Ausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik oder an den Hochschulen mit ein; sie berücksichtigt ebenso die bereits im Feld tätigen Personen mit Abschlüssen an Fachschulen bzw. Berufsfachschulen. Um hier zu einer weiteren Qualifizierung beizutragen, wurde das Projekt „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WIFF) initiiert. Das Projekt – ein Programm des BMBF und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut – wird im Rahmen der Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“

³⁰ Die Fort- und Weiterbildung wird künftig zertifiziert stattfinden und Standards einhalten müssen, um im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) anerkannt zu werden. Informell erworbene Kompetenzen sind derzeit (noch) nicht zertifiziert, was allerdings eine Herausforderung an die künftige Entwicklung des DQR bzw. des EQF (European Qualifikations Framework) darstellt. In der Logik des DQR werden sowohl fachliche als auch soziale Kompetenzen berücksichtigt.

der Bundesregierung vom DJI durchgeführt.³¹ Ziel von WiFF ist es, Innovationen im Aus- und Weiterbildungssystem frühpädagogischer Fachkräfte zu initiieren, zu fördern und zu begleiten. Im Projekt sollen Materialien für unterschiedliche Qualifizierungsbereiche (z. B. Zusammenarbeit mit Eltern, Kinder unter drei Jahren, Elementardidaktik) erarbeitet werden, die wissenschaftlich abgesichert sind, den Stand des Fachdiskurses widerspiegeln und so die Grundlage für hochwertige Weiterbildungsangebote bilden. Eine besondere Rolle spielt dabei auch die Frage der Anerkennung der in den Fort- und Weiterbildungen erworbenen Kompetenzen. Dabei sollen auf der Basis von kompetenzorientierten und themenspezifischen Qualifikationsrahmen in Zusammenarbeit mit regionalen Kooperationspartnern (Berufsfach-, Fach- und Hochschulen, Weiterbildungsanbietern) Modelle für die Anrechnung von Weiterbildung entwickelt werden. Institutionen und Experten der Aus-, Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften sollen in den einzelnen Projektphasen kontinuierlich in die Arbeit einbezogen werden. Die Anrechenbarkeit der erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium setzt aber die Entwicklung von Zertifizierungen bzw. von kompetenzorientierten Anrechnungsverfahren voraus.

Der **AKTIONSRATBILDUNG** betrachtet das WiFF-Projekt als einen wichtigen Bestandteil einer Gesamtstrategie zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der frühkindlichen Bildung, nicht zuletzt aufgrund der in Kapitel 3.1 beschriebenen hohen Weiterbildungsmotivation des in der Praxis tätigen Erziehungspersonals. Verpflichtende Fort- und Weiterbildungen des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen sollten als ein selbstverständlicher Standard betrachtet werden. Um die Anreize für eine Weiterbildung zu erhöhen, erscheint es dem **AKTIONSRATBILDUNG** wichtig, dem in der Praxis tätigen frühpädagogischen Personal die Möglichkeit zu eröffnen, über ein systematisches und zertifiziertes Weiterbildungsprogramm einen höheren Fachkräftestatus zu erreichen, ohne ein Hochschulstudium aufnehmen zu müssen. Der erfolgreiche Abschluss sollte dann auch mit einer erhöhten Vergütung verbunden sein. Beispiele hierzu bietet das EYPS-Programm in England.

3.5 Handlungsbedarf bei der Hochschulausbildung

Mehrere Gründe sprechen für eine Akademisierung der Ausbildung des frühpädagogischen Personals. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit können drei Motivationen unterschieden werden, wobei die erste – vor dem Hintergrund der

³¹ Vgl. <http://www.weiterbildungsinitiative.de>.

frühpädagogischen Einrichtungen als Bildungseinrichtungen – als zentral und die beiden weiteren als zusätzliche Begründungen anzusehen sind:

- *Förderung der kindlichen Entwicklung und Bildung:* Eine Auseinandersetzung mit theoretischem, abstraktem und wissenschaftlichem Wissen – die bisher von Experten beim frühpädagogischen Personal häufig als fehlend erachtet wird – ist für die Förderung der Kinder unerlässlich. In den letzten Jahren ist zudem die Komplexität der Anforderungen an das Fachpersonal im Hinblick auf die Förderung der heterogener gewordenen Kindergruppen gestiegen; der Umgang mit Bildungsplänen und Übergängen sowie die Verzahnung mit der Grundschule verlangen nach höheren Qualifikationen des Fachpersonals.
- *Wettbewerbsfähigkeit und soziale Stellung der Fachkräfte:* Durch die Akademisierung der Ausbildung soll die Tätigkeit im frühpädagogischen Bereich attraktiver und der Beruf gesellschaftlich aufgewertet werden, nicht zuletzt durch eine bessere Bezahlung. Damit ist auch eine Erhöhung der Attraktivität des Berufs für Männer verbunden. Der frühpädagogische Aufgabenbereich muss hoch motivierte und erfolgreiche Studierende anziehen und Absolventinnen und Absolventen ermuntern, für den Berufseinstieg ihr Fachgebiet anstelle anderer und besser vergüteter Berufsfelder zu wählen.
- *Professionelle Steuerung:* Gut ausgebildetes Personal benötigt weniger Vorgaben für eine qualitativ hochwertige Arbeit und ist in der Lage, vielfältige Tätigkeiten, speziell im Hinblick auf Management- und Leitungsaufgaben, professionell auszuführen.

Nicht zuletzt befördert durch den Bologna-Prozess (vgl. v. Behr/Diller/Schelle 2009) gibt es seit dem Jahr 2004 eine rasante Entwicklung, in der frühpädagogische Bachelorstudiengänge in der Regel an (Fach-)Hochschulen sowie in Baden-Württemberg an pädagogischen Hochschulen eingerichtet wurden. Die Vielfalt dieser Studiengänge in struktureller und inhaltlicher Hinsicht ist enorm. Viernickel (2008) zählt für März 2008 über 55 Standorte mit knapp 60 umgesetzten oder in Planung befindlichen Studiengängen im frühpädagogischen Bereich. Pasternack und Schulze (2010) zählen im Jahr 2010 bereits 67 frühpädagogische Studienangebote. Werden frühpädagogisch affine und Kita-Management-Studiengänge hinzuaddiert, kommen die Autoren auf 78 Angebote. Die Robert Bosch Stiftung (2011) nennt nur ein Jahr später bereits 90 Studiengänge, einschließlich solcher, die dem Management von Kindertagesstätten zuzuordnen sind. Die weitgehend unkoordinierte Entwicklung von frühpädagogischen Studiengängen an meistens sozialpädagogisch orientierten Hochschulen, teilweise auch an Universitäten sowie in Baden-Württemberg an den päda-

gogischen Hochschulen wirft eine breite Palette von Problemen auf, die vor einer fachlich sinnvollen Weiterentwicklung der hochschulischen Ausbildung gelöst werden müssen.

Ein erster Problemkreis betrifft die Ausrichtung der hochschulischen Ausbildung: Soll es sich, wie bei der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher, um eine Breitbandausbildung handeln (vgl. z. B. DBSH 2009; AGJ 2010) oder soll sie speziell auf das Fachpersonal für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ausgerichtet sein? Damit einher geht häufig die Frage, ob die Ausbildung mehr „sozialpädagogisch“ oder mehr „schulpädagogisch“ orientiert sein soll.³² Der AKTIONSRAT **BILDUNG** empfiehlt hier angesichts des gegenwärtigen Bedarfs an Fachkräften für die frühkindliche Bildung und der spezifischen Anforderungen der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit in diesem Bildungsbereich eine Spezialisierung der Ausbildung auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen.³³ Damit wird der Grundbestand von allgemeinen und sozialpädagogischen Bestandteilen in der Hochschulausbildung nicht abgelehnt; die spezifischen Anforderungen an die Erziehungs- und Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen unterscheiden sich aber von anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, sodass – wie in vielen anderen europäischen Staaten (vgl. Kapitel 3.3) – eine Spezialisierung angeraten ist (vgl. auch Kapitel 3.6). Angesichts des beschriebenen Personalbedarfs wird in diesem Zusammenhang gegenwärtig keine Einschränkung der Berufschancen der Absolventinnen und Absolventen der frühpädagogischen Studiengänge gesehen. Zugleich sollten falsch verstandene Gegenüberstellungen von Sozialpädagogik und Schulpädagogik überwunden werden, da beide Bestandteile benötigt werden.

Der Gemeinsame Orientierungsrahmen der JFMK (2010) und der KMK orientiert die hochschulische Ausbildung ebenso an der Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von null bis zehn Jahren. Als besonders wichtig – und damit als Alleinstellungsmerkmale der hochschulischen Ausbildung – werden eine Forschungsorientierung und ein forschender Habitus betrachtet. Einen weiteren wichtigen Schritt zu einer Reduzierung der Unterschiedlichkeit in den Studiengängen hat die JFMK (2011) getan, indem sie für die Absolventinnen

³² „Sozialpädagogisch“ orientiert meint z. B. die Ansiedlung an (Fach-)Hochschulen mit sozialpädagogischem Schwerpunkt (in der Regel ohne besondere bereichsspezifische didaktische Orientierungen); „schulpädagogisch“ betrifft beispielsweise die Ansiedlung an den pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg (in der Regel ohne sozialpädagogischen Hintergrund und mit der vermuteten Gefahr eines einfachen Herunterziehens von für die Grundschule spezifischen Vorstellungen auf den vorschulischen Bereich).

³³ Damit ist eine Eingrenzung auf die Altersgruppe von Kindern bis zu etwa zehn Jahren verbunden. Im Hinblick auf die Schulkinder in dieser Altersgruppe ist aber nicht die unterrichtliche Tätigkeit, sondern die außerschulische und außerunterrichtliche Erziehung, Bildung und Betreuung gemeint.

und Absolventen die bundeseinheitliche Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ empfiehlt. Sie schlägt zugleich vor, das Verfahren der staatlichen Anerkennung mit dem Verfahren zur Akkreditierung der Studiengänge organisatorisch zu verbinden. Ein Studiengang wird dabei als geeignet angesehen, wenn er die im Gemeinsamen Orientierungsrahmen aufgeführten Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die Herausbildung personaler und sozialer Kompetenzen entsprechend dem Orientierungsrahmen ermöglicht, den Absolventinnen und Absolventen hilft, einen forschenden Habitus zu erwerben, sowie Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Sozialforschung und exemplarisch vertiefte Kenntnisse der Evaluationsforschung vermittelt, Theorie und Praxis wissenschaftlich reflektiert verzahnt und einen begleiteten Praxisanteil von mindestens 30 ECTS (100 Tage) vorsieht. Eine einheitliche Berufsbezeichnung ist grundsätzlich zu begrüßen; allerdings gibt der **AKTIONSRATBILDUNG** zu bedenken, dass der Begriff „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ im Vergleich z. B. zum Begriff „Elementarpädagogin/Elementarpädagoge“ die spezifischen Aufgaben der elementaren Grundlegung von Erziehung und Bildung von Kindern in der frühen Kindheit unbenannt lässt.

Ein zweiter Problemkreis bezieht sich auf den Arbeitsschwerpunkt von Absolventinnen und Absolventen akademischer Studiengänge: Sollen sie für die direkte Arbeit mit Kindern qualifiziert werden oder soll der Schwerpunkt auf Leitungsaufgaben liegen? Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe AGJ (2010), der Deutsche Landkreistag (2009), der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge (2011) sowie die JFMK (2008) legen in ihren Stellungnahmen den Fokus frühkindlicher Studiengänge auf Leitungsaufgaben. Hingegen finden sich auch Argumente, dass damit ein wesentliches Ziel der Ausbildungsanhebung nicht oder kaum erreicht würde, nämlich die Qualitätssteigerung der unmittelbaren Arbeit mit Kindern, und nur eine Professionalisierung des Managements der jeweiligen Einrichtung bewirkt würde. Der Effekt auf die Arbeit mit Kindern wäre dann nur indirekt, über eine qualitätsverbesserte Anleitung und Führung (vgl. z. B. Pasternack 2008). Demgegenüber lässt sich festhalten, dass die in Kapitel 2.3 aufgezeigten Forschungsergebnisse die besondere Bedeutung der Einrichtungsleitungen – speziell auch für Teambildungsprozesse – belegen. Angesichts der Tatsache, dass in diesem Jahrzehnt insgesamt nur ein eher geringer Anteil des Fachpersonals akademisch ausgebildet werden kann bzw. bis 2020 einen einschlägigen akademischen Abschluss aufweisen wird (vgl. Kapitel 3.2), empfiehlt der **AKTIONSRATBILDUNG** eine Schwerpunktsetzung der akademischen Ausbildungsgänge auf Leitungsfunktionen, wodurch Anpassungen in den Ausbildungscurricula an den Hoch-

schulen erforderlich wären. Im Mittelpunkt sollte dabei aber weniger die Managementseite einer Einrichtungsleitung stehen; vielmehr sollte umfassender auf „Leadership“ (vgl. Dunlop 2008) und pädagogische Führung im Sinne des Vorlebens eines guten Rollenmodells, Teambildungsaufgaben, Supervision, Coaching und Anleitung sowie Vermittlung von Fachwissen an das Einrichtungsteam Wert gelegt werden. Die Empfehlung, den Schwerpunkt der Hochschulausbildung auf Leitungsfunktionen zu legen, bedeutet auch die Übernahme unterschiedlicher Funktionen in einer Kindertageseinrichtung von auf unterschiedlichen Niveaus ausgebildetem Personal. Dazu müssen entsprechende Modelle der Arbeitsaufteilung gezielt entwickelt und in der Ausbildung auf den verschiedenen Ebenen berücksichtigt werden.

Der dritte Problemkreis thematisiert die notwendigen Praxisanteile in der hochschulischen Ausbildung. Welche Rolle spielt der Lernort Praxis in der Hochschulausbildung und wie umfangreich soll er sein? Soll es größere Praxisphasen innerhalb der Hochschulausbildung oder eine nachgelagerte, aber betreute Praxisphase geben? Damit werden Befürchtungen angesprochen, die Hochschulausbildung wäre zu theoretisch und würde zu wenig auf Praxiserfahrungen eingehen, während dies gerade einen Vorteil der fachschulischen Ausbildung darstellt. Wie bereits erwähnt, empfiehlt die JFMK (2011) als Voraussetzung für die staatliche Anerkennung einen begleiteten Praxisanteil von mindestens 30 ECTS (100 Tage). Die Integration des Lernorts Praxis in die Hochschulausbildung darf sich aber nicht auf Praktika beschränken, die lediglich als Pflichtteil absolviert werden. Verbindungen zwischen dem Lernort Praxis und dem Lernort Hochschule wie auch dem Lernort Fachschule müssen systematisch angelegt und curricular ausformuliert sein (vgl. Diskowski 2011). Darauf sollte nach Ansicht des AKTIONSRATSBILDUNG besonderer Wert gelegt werden. Ebenso sollte nicht nur auf die Praxisanteile während des Studiums geschaut werden; vielmehr ist eine unterstützte Berufseinmündungsphase ebenfalls von Bedeutung, die als Bindeglied zwischen dem theoretisch Erlernten und der Praxis dienen kann und durch ein hinreichend mit personellen und zeitlichen Ressourcen ausgestattetes Mentoringsystem unterstützt werden sollte (vgl. BAGFW 2011a; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2011).

Der vierte Problemkreis betrifft die Klientel für die hochschulische Ausbildung. Zunächst einmal bestehen gute Chancen, nicht nur Schulabgängerinnen und Schulabgänger, sondern ebenso bereits im Feld tätige Personen für das Hochschulstudium zu gewinnen (vgl. Kapitel 3.1). Erzieherinnen und Erzieher besitzen zu einem hohen Anteil die (Fach-)Hochschulreife und haben damit die formale Voraussetzung für ein Studium. Darüber hinaus liegt eine hohe Akzeptanz für eine berufs begleitende Hochschulausbildung vor (vgl. Kapitel 3.1). Insgesamt

empfiehlt der **AKTIONSRATBILDUNG** deshalb, besondere Anstrengungen zu unternehmen, bereits im frühpädagogischen Feld arbeitende Personen für ein (berufsbegleitendes) Hochschulstudium zu gewinnen. Dafür dürften allerdings (bezahlte) Freistellungen und finanzielle Unterstützungen erforderlich sein. Insgesamt aber bleiben für die Gewinnung von Studierenden für das Hochschulstudium noch Fragen offen: Kann über das Hochschulstudium ein höherer Anteil von Männern für eine Ausbildung im frühpädagogischen Bereich gewonnen werden? Eine Forderung, die politisch oft erhoben wird (vgl. BMFSFJ 2011). Wie werden die akademisch ausgebildeten Absolventinnen und Absolventen im Feld angenommen? Besteht die Gefahr, dass das hochschulisch ausgebildete Personal nicht in den frühpädagogischen Bereich eintritt, sondern nach erfolgreicher Ausbildung in andere und besser bezahlte Bereiche abwandert (z. B. durch eine Fortsetzung des Studiums in Richtung Grundschullehramt)? Kann dem durch eine verbesserte Bezahlung entgegengewirkt werden? Hier besteht dringender Bedarf an einer verstärkten systematischen Übergangsforschung.

Der fünfte Problemkreis betrifft vor allem die Universitäten und die Frage, ob es überhaupt genügend einschlägiges, an den Universitäten frühpädagogisch qualifiziertes (promoviertes) Personal gibt, um die wissenschaftliche und forschungsbasierte Ausbildungssituation an Hochschulen zu sichern. Nachdem der frühpädagogische Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsbereich an den Universitäten jahrzehntelang vernachlässigt wurde – bis vor kurzem gab es in Deutschland nur vier Lehrstühle für Frühpädagogik –, bedarf es dringend des Ausbaus von Forschungs- und Ausbildungsstrukturen an Universitäten. Der **AKTIONSRATBILDUNG** kann an dieser Stelle nur seine Empfehlung einer Einrichtung weiterer frühpädagogischer Professuren und Lehrstühle wiederholen. Darüber hinaus sind an dieser Stelle auch Initiativen von Stiftungen gefordert. Ein sehr gutes Beispiel ist das „Forschungskolleg Frühkindliche Bildung – Exzellenter Nachwuchs für die Wissenschaft“. Ein Programm zur Qualifizierung von exzellentem wissenschaftlichem Nachwuchs für Forschung und Lehre in der frühkindlichen Bildung der Robert Bosch Stiftung.³⁴

Als sechster Problemkreis muss das Verhältnis von Fachschulen und Hochschulen genannt werden. Gegenwärtig ist unstrittig, dass die Fachschulausbildung nicht der Regelfall bleiben wird, um professionell im frühpädagogischen Bereich arbeiten zu können. Vielmehr ist weitgehend anerkannt, dass wir auf längere Zeit zwei parallele Ausbildungssysteme haben werden (vgl. JFMK 2010, 2011).

³⁴ Vgl. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/25076.asp>.

Nach Ansicht des AKTIONSRATS**BILDUNG** besteht keine Notwendigkeit, das gesamte Personal in frühpädagogischen Einrichtungen auf Hochschulebene auszubilden. Als eine Möglichkeit des Verhältnisses von Fach- und Hochschulen bzw. der Weiterentwicklung von Fachschulen nennt Pasternack (2008) ein Institutionentransfermodell: Einzelne Fachschulen oder Fachschulteilbereiche werden nach einem erfolgreichen Organisationsentwicklungsprozess in Berufsakademien oder Fachhochschulen integriert.³⁵ Pasternack sieht hier mehrere Vorteile. Die Hochschulen könnten von den Ausbildungserfahrungen der Fachschulen profitieren und hätten zugleich mehr frühpädagogisch qualifiziertes Personal zur Verfügung. Zudem könnten sich die Ausbildungsinstitutionen, die im Fachschulbereich verbleiben, der Aufgabe zuwenden, die Ausbildung der Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger bzw. der Sozialassistentinnen und Sozialassistenten zu professionalisieren, indem die Ausbildung von den Berufsfachschulen an die Fachschulen verlagert wird (vgl. Kapitel 3.4). Der AKTIONSRAT**BILDUNG** empfiehlt, ein solches Institutionentransfermodell weiter zu durchdenken.

3.6 Kompetenzorientierung und curriculare Schwerpunkte der Ausbildung

Die Frage der Professionalisierung des pädagogischen Personals in der frühkindlichen Bildung bezieht sich nicht nur auf das formale Niveau der Abschlüsse; entscheidend ist, welche Kompetenzen auf welchem Niveau erworben werden sollen und wie das fachschulische oder hochschulische Curriculum darauf abgestimmt ist. Wie bereits in Kapitel 2.3 ausgeführt, liegen derzeit wenige Untersuchungen dazu vor, welche Kompetenzen des Fachpersonals sich wie auf die pädagogische Arbeit und die Entwicklung der Kinder auswirken. Allerdings finden sich Hinweise darauf, dass insbesondere das Fachwissen sowie das fachdidaktische Wissen des pädagogischen Personals von Bedeutung sind. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen verweisen auf Wissenskomponenten, die schon seit längerem in der Lehrerbildungsforschung thematisiert werden (vgl. z. B. Baumert/Kunter 2006). Deshalb soll ein kurzer Blick auf die Professionsforschung im Schulbereich geworfen werden, deren Bedeutung zunehmend

³⁵ Pasternack (2008) weist darauf hin, dass bei einem solchen Transfer frühere Erfahrungen genutzt werden könnten. Zum einen nennt er die Ende der 1960er Jahre im Zuge der Fachhochschulgründungen erfolgte Umwandlung von Ingenieursschulen in Fachhochschulen; zum anderen verweist er auf die in den 1970er Jahren aus den höheren Fachschulen für Sozialpädagogik entstandenen Fachhochschulen.

auch für den frühpädagogischen Bereich rezipiert wird (vgl. ausführlicher zu diesem Abschnitt die Expertise von Anders 2011b).³⁶

Strukturfacetten professioneller Handlungskompetenz. Die berufliche Handlungskompetenz umfasst die Fähigkeiten, die Fertigkeiten, die Denkmethoden und die Wissensbestände eines Menschen, die es ihm erlauben, sowohl vertraute als auch neuartige Arbeitsaufgaben zu bewältigen. Im Kontext der Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften hat es sich durchgesetzt, von professioneller Handlungskompetenz zu sprechen. Dabei wird angenommen, dass diese professionelle Kompetenz grundsätzlich erlernbar ist und dementsprechend durch Aus-, Fort- und Weiterbildung vertieft werden kann. Es wird in diesem Gutachten davon ausgegangen, dass diese Facetten sowohl für die unmittelbare Arbeit mit Kindern als auch für inhaltlich bestimmte Leitungsfunktionen (d. h. für Teambildungsaufgaben, Führung, Supervision, Coaching und Anleitung sowie Weitergabe von Fachwissen an das Einrichtungsteam) von Bedeutung sind. Als strukturelle Facetten der professionellen Handlungskompetenz können unterschieden werden:

- *Professionswissen:* Darunter fällt in Anlehnung an Shulman (1987) a) Fachwissen als vertieftes Hintergrundwissen in dem jeweiligen Bildungsbereich (z. B. Wissen über die in den Bildungsplänen für frühpädagogische Einrichtungen beschriebenen Bildungsbereiche wie Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Musik, Kunst, Motorik, Sozialverhalten, Persönlichkeitsentwicklung), b) fachdidaktisches Wissen als das Wissen über typische bereichsspezifische Vorstellungen von Kindern, das Wissen über das Förderpotenzial von Alltagssituationen, vorbereiteten Angeboten und Materialien sowie c) allgemeinpädagogisches Wissen als fachübergreifende Wissensfacetten zur Gestaltung von Lernsituationen und pädagogischen Interaktionen (wie z. B. Wissen über Beziehungsgestaltung, Wissen über Lernformen, Strategien der Gruppenführung, entwicklungspsychologisches Wissen). Obwohl es bislang kaum empirisch fundierte Erkenntnisse über die Struktur und die Bedeutung des Professionswissens bei frühpädagogischen Fachkräften gibt, weisen Untersuchungen auf ihre Bedeutung für die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen hin (vgl. Siraj-Blatchford u. a. 2002).
- *Pädagogische Orientierungen und Einstellungen:* Unter pädagogischen Orientierungen und Einstellungen des frühpädagogischen Fachpersonals

³⁶ Die vollständige Expertise von Anders (2011b) ist über die Website des AKTIONSRATSBILDUNG (www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=75) einzusehen.

werden im Allgemeinen pädagogische Vorstellungen, Haltungen, Werte und Überzeugungen der Fachkräfte verstanden, wie z. B. pädagogische Ziele und Normen, das Rollenverständnis gegenüber den Kindern, Vorstellungen über die kindliche Entwicklung sowie Aufgaben des Kindergartens aus Sicht der Erzieherinnen und Erzieher (vgl. Tietze 1998). Pädagogische Einstellungen gelten als Komponente der professionellen Haltung der pädagogischen Fachkraft, und damit als zentrale professionelle Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern (vgl. z. B. Dippelhofer-Stiem/Frey 2002; Siraj-Blatchford u. a. 2002). Sie werden als zeitlich relativ stabile Konstrukte aufgefasst, die für die Erzieherinnen und Erzieher eine wichtige Entscheidungsgrundlage im alltäglichen Handeln darstellen und hierdurch das pädagogische Handeln beeinflussen. Einige Teilaspekte, die für frühkindliche Bildungsprozesse als bedeutsam angesehen werden können, sind: a) Einstellungen zu grundlegenden frühpädagogischen Ansätzen, b) Vorstellungen über Aufgaben frühpädagogischer Einrichtungen, c) Vorstellungen über die eigene pädagogische Rolle, d) Vorstellungen über den Stellenwert verschiedener Bildungsbereiche im Kindergarten oder e) Vorstellungen darüber, wie Kinder sich Kompetenzen in verschiedenen Bildungsbereichen aneignen (z. B. „Kinder sind im Lernprozess Empfänger, Wissen muss vorgegeben und rezipiert werden“ versus „Wissen wird von den Kindern selbst aktiv konstruiert“).

- *Motivationale und emotionale Aspekte:* Mit pädagogischen Orientierungen und Einstellungen eng verwandt sind motivationale und emotionale Aspekte des professionellen Handelns. Sie werden in den Modellen professioneller Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften aber in der Regel als eigenständige Kompetenzfacette beschrieben (vgl. z. B. Baumert/Kunter 2006; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). Für die Begleitung der Entwicklungs- und Lernprozesse in der Frühpädagogik scheinen besonders relevant: a) die emotionale Haltung zu den Bildungsbereichen, b) das Interesse und die Freude an den Inhalten, c) der erlebte Enthusiasmus bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten und d) die Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die Gestaltung von Bildungsprozessen.
- *Selbstregulatorische Fähigkeiten:* Aktuelle Modelle professioneller Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften weisen zudem den selbstregulatorischen Fähigkeiten eine große Bedeutung für ein effektives professionelles Handeln zu (vgl. z. B. Baumert/Kunter 2006). Sie beziehen sich auf einen effektiven Umgang mit den beruflichen Anforderungen im pädagogischen Umfeld. In Bezug auf frühpädagogische Fachkräfte wurde diese Facette professioneller Handlungskompetenz in Deutschland noch nicht systematisch empirisch untersucht, jedoch bereits in internationalen Arbeiten aufgegriffen.

In der aktuellen Diskussion um professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften kommt neben den hier beschriebenen Einstellungsaspekten auch allgemeinen Aspekten des beruflichen Rollen- und Selbstverständnisses eine große Bedeutung zu (vgl. z. B. Robert Bosch Stiftung 2011). Darunter fallen z. B. Reflexionsfähigkeit, Offenheit, forschende Haltung, Entwicklung der Professionalität oder Kooperationsfähigkeit. Der empirische Forschungsstand zu diesen Aspekten ist noch unzureichend. Zudem ist kritisch anzumerken, dass es sich zum Teil um Konstrukte handelt, die stark mit allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen überlappen, die mittelfristig als stabil angesehen werden. Daher ist ihre Beeinflussbarkeit durch einzelne Lernangebote im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung noch zu belegen.

Zur Entwicklung von Ausbildungscurricula ist nicht nur die Bestimmung der relevanten professionellen Kompetenzen bedeutsam; ebenso wichtig ist eine Diskussion über die als erstrebenswert erachteten und durch die Ausbildung zu erreichenden Kompetenzniveaus. Diese derzeit noch weitestgehend offenen Fragen sind für die fachschulische und die hochschulische Ausbildungsebene getrennt zu beantworten. Im Primar- und Sekundarbereich wird argumentiert, dass eine Lehrkraft über ein vertieftes und vernetztes Fachwissen verfügen muss, das über das Niveau des zu unterrichtenden Curriculums hinausgeht. Wird diese Logik auf frühpädagogische Einrichtungen übertragen, wäre für pädagogische Fachkräfte ein vertieftes Fachwissen auf Primarstufenniveau in allen Bildungsbereichen einzufordern.

Derzeitige Qualifikationsrahmen und Studienprogramme für frühpädagogische Fachkräfte. Die gegenwärtig vorliegenden Ausbildungs- und Studienprogramme für frühpädagogische Fachkräfte auf den Ebenen Fachschule und Hochschule nehmen Grundgedanken der bisher beschriebenen allgemeinen Überlegungen auf und sind in der Regel kompetenzorientiert formuliert. Keil und Pasternack (2011) haben insgesamt 20 Ausbildungsdokumente einer ausführlichen systematischen und vergleichenden Analyse unterzogen, darunter allgemeine Qualifikationsrahmen, Fachqualifikationsrahmen, frühpädagogisch relevante Rahmenrichtlinien, Kerncurricula, konkrete Studienprogramme in Gestalt ihrer Modulhandbücher. Bei der Auswertung dieser Ausbildungsdokumente wurde berücksichtigt, inwieweit in ihnen zentrale berufliche Handlungsfelder, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial, wissens-, könnens- und handlungsbezogene Lernziele enthalten sind und welche Kernkompetenzen formuliert werden. Die Programminhalte und Lernziele lassen sich durchaus den Komponenten der professionellen Handlungskompetenz zuordnen. Allerdings liegen erhebliche Unterschiede vor: sowohl in der absoluten Anzahl der

jeweils in den Dokumenten formulierten Programminhalte und Lernziele in den drei Bereichen als auch in den jeweiligen prozentualen Anteilen der Bereiche an der Gesamtzahl der formulierten Inhalte und Lernziele. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die zum Teil äußerst umfangreichen Kompetenzlisten verschiedentlich zu ambitioniert sind, sodass die auf dem jeweiligen Ausbildungsniveau benötigten Kompetenzen kaum angemessen erworben werden können.³⁷ Ein einheitliches System von aufeinander abgestimmten Kompetenzen und eine Zuordnung von Kompetenzausprägungen auf Fachschul-, Bachelor- oder Masterniveau sind in den von Keil und Pasternack analysierten Dokumenten nicht vorhanden.³⁸

Einen Schritt weiter geht eine Expertenrunde, die kompetenzorientierte Ausbildungsprofile auf die drei Ausbildungsebenen Fachschulabschluss, Bachelorabschluss und Masterabschluss bezieht (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011). Damit lässt sich zumindest in Ansätzen ein abgestimmtes Kompetenzkonzept erkennen, das die auf den Ausbildungsebenen zu erreichenden Kompetenzen systematisch beschreibt und sie abgestuft in Beziehung setzt. Ein solches Konzept kann vor allem drei Orientierungsfunktionen erfüllen:

- Es kann die Entwicklung der fachschulischen und hochschulischen Ausbildungscurricula und ihre Unterschiede orientieren.
- Es kann Orientierungen für die Arbeit in multiprofessionellen Einrichtungs-teams liefern.
- Es gibt Abnehmern Orientierung darüber, welche Kompetenzen sie bei der Einstellung von auf unterschiedlichen Ebenen ausgebildetem Personal erwarten können.

Obwohl durchaus kritische Fragen an dieses erweiterte Qualifikationsprofil gestellt werden können,³⁹ betrachtet der AKTIONSRAT **BILDUNG** es als einen wichtigen Schritt für die erforderliche Weiterentwicklung der fachschulischen und hochschulischen Ausbildungsprofile. Er empfiehlt eine forcierte Weiterarbeit an derart abgestimmten Qualifikationsprofilen, eine breite fachliche Diskussion und

³⁷ Zu einer kritischen Einschätzung von Kompetenzkatalogen vgl. auch Diskowski (2011).

³⁸ Ein wünschenswertes einheitliches Professionsprofil lässt sich durch den Vergleich der Ausbildungen in anderen europäischen Ländern nicht gewinnen. Vor dem Hintergrund einer differenzierten Analyse der Ausbildungen für pädagogisches Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen in Europa halten Oberhuemer und Schreyer (2010a, S. 502) fest: „Es herrscht kein Konsens über die Kompetenzanforderungen für diese Arbeit und keine Annäherung in der Vorstellung eines europaweiten frühpädagogischen Berufsprofils.“

³⁹ Auch hier scheint die Zuordnung von Kompetenzen, die auf Bachelorniveau zu erreichen sind, häufig zu ambitioniert. Im Handlungsfeld „Wissenschaft und Forschung“ werden z. B. grundlegende und exemplarisch vertiefte Kompetenzen in Erhebungs- und Auswertungsmethoden der quantitativen und qualitativen empirischen Sozialforschung erwartet, die nach einem sechssemestrigen Studium nur schwer zu erreichen sind.

eine baldige Umsetzung in fachschulische und hochschulische Ausbildungscurricula.

Ausbildungscurriculum. An dieser Stelle können keine spezifischen Ausbildungscurricula entwickelt werden. Aus den existierenden Kompetenzmodellen, Orientierungsrahmen und der empirischen Evidenz lassen sich aber Kernelemente ableiten, die eine Richtung für die Entwicklung der Ausbildungscurricula vorgeben:

- Ein Ausbildungscurriculum sollte die skizzierte Multidimensionalität professioneller Handlungskompetenz von frühpädagogischen Fachkräften reflektieren und demzufolge Angebote zur Erweiterung fachlicher, methodischer, personaler und sozialer Kompetenzen bzw. der oben skizzierten Kompetenzfacetten enthalten. Neuere Arbeiten aus der Professionsforschung von Lehrkräften bzw. internationale Arbeiten zur Professionalität von frühpädagogischen Fachkräften weisen dem Professionswissen eine außerordentliche Bedeutung bezüglich der Anregungsqualität pädagogischer Prozesse zu. Hierbei sind alle drei Wissensfacetten „Fachwissen“, „Fachdidaktisches Wissen“ und „Allgemeines (früh-)pädagogisches Wissen“ gleichermaßen angesprochen. Bislang sind Angebote zur Erweiterung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens in allen Ausbildungsgängen unterrepräsentiert.
- Die Curricula sollten die Veränderung des Aufgabenspektrums von frühpädagogischen Einrichtungen angemessen widerspiegeln, d. h., die Fachkräfte sollten insbesondere in Bezug auf die gestiegenen Anforderungen in den folgenden Bereichen vorbereitet werden: Umgang mit Mehrsprachigkeit; Zusammenarbeit mit Eltern und Familien sowie Jugendämtern; Elternbildung; Vorbereitung auf den Übergang in die Grundschule; Qualitätssicherung und -management; Fragen zur Finanzierung der Einrichtungen.
- Neben der Vermittlung von Kompetenzen stellt der Erwerb von Erfahrungswissen eine wichtige Voraussetzung von Professionalität dar. Zur Entwicklung von Handlungsfähigkeit sind intensive Praxiserfahrungen, die an die Wissensvermittlung anknüpfen und gut begleitet werden, unabdingbar. Schon während der Ausbildung sollte die Vermittlung von theoretischen Inhalten und praktischen Erfahrungen systematisch angelegt und curricular ausformuliert sein. Ebenso sollte die Berufseinmündungsphase explizit berücksichtigt werden.
- Während der Tätigkeitsschwerpunkt des an den Fachschulen ausgebildeten Personals im Bereich der pädagogischen Praxis liegen wird, ist das mögliche Einsatzfeld von Fachkräften mit akademischer Ausbildung weitaus breiter. Denkbar sind Tätigkeiten in der öffentlichen Verwaltung, der Qualitäts-

entwicklung sowie in Wissenschaft und Forschung; darüber hinaus sollen die Fachkräfte befähigt werden, Leitungsfunktionen und die damit verbundenen Aufgaben wie Teambildung, pädagogische Führung, Supervision, Coaching und die Anleitung sowie die Vermittlung von Fachwissen an das Einrichtungsteam zu übernehmen.

- Absolventinnen und Absolventen hochschulischer Ausbildungsgänge werden auch künftig häufig Positionen an Schnittstellen innehaben, für die nicht nur der vorschulische, sondern ebenso andere Bildungsbereiche sowie soziale Unterstützungssysteme und die Justiz relevant sind. Ein Curriculum sollte die Funktionen und Schnittpunkte dieser angrenzenden Bereiche ebenfalls repräsentieren.
- Die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung selbst-regulatorischer Fähigkeiten für die Handlungsfähigkeit von pädagogischen Fachkräften wurden bereits angesprochen. Idealerweise sollten die Ausbildungsangebote auch in diesem Bereich unterstützend wirken.

4 Handlungsempfehlungen

Kindertageseinrichtungen sollen nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (vgl. § 22 KJHG) die Entwicklung der Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten fördern, die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen sowie den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können. Ihr gesetzlicher Förderungsauftrag umfasst die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Dementsprechend hoch sind die gegenwärtigen öffentlichen Erwartungen an frühpädagogische Einrichtungen: Sie sollen alle Kinder optimal fördern und auf ihre zukünftige Schulkarriere vorbereiten sowie im Besonderen vor Schulbeginn die Defizite bei Kindern aus benachteiligten Familien kompensieren (helfen) und so zu sozialer Gerechtigkeit beitragen. Zudem sollen sie einen zentralen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf leisten.

Der AKTIONSRAT **BILDUNG** versteht Kindertageseinrichtungen in der Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung primär als Bildungseinrichtungen. Der gegenwärtige quantitative Ausbau wird begrüßt; die genannten Ziele können letztlich aber nur erreicht werden, wenn der Ausbau gleichzeitig auf einem hohen qualitativen Niveau erfolgt. In Kapitel 2.2 werden die positiven Auswirkungen des Besuchs von frühpädagogischen Einrichtungen mit einer hohen Förderqualität aufgezeigt: Eine hohe Förderqualität – entweder in Regeleinrichtungen oder in Interventionsprogrammen – ist wichtig, damit langfristige Fördereffekte und besondere Effekte für Kinder aus benachteiligten Familien erreicht werden, d. h., damit individuell oder familial bedingten Ungleichheiten zumindest ansatzweise entgegengewirkt wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die pädagogische Förderqualität gegenwärtig in deutschen frühpädagogischen Einrichtungen häufig nur mittelmäßig ist. Die erforderliche Qualität der Erziehung, Bildung und Betreuung in den Einrichtungen hängt dabei maßgeblich von der Qualität und den Kompetenzen des pädagogischen Fachpersonals ab. Die in Kapitel 2.3 dargestellten Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass eine akademische Ausbildung der Einrichtungsleitung besonders Erfolg versprechend ist; hierbei sind das konkrete Ausbildungscurriculum an den Hochschulen sowie gezielte und systematische Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von besonderer Bedeutung. Vor diesem Hintergrund sowie angesichts der in Kapitel 3 beschriebenen Problemlagen und des Handlungsbedarfs spricht sich der AKTIONSRAT **BILDUNG** für die folgenden Handlungsempfehlungen aus:

1. Zur Professionalisierung des Fachpersonals in der Frühpädagogik sollte ein koordiniertes Gesamtkonzept für Aus-, Weiter- und Fortbildung auf verschiedenen Ebenen entwickelt werden. Ziel muss es sein, nicht auf einzelne Ausbildungsgänge auf Fach- oder Hochschulebene zu fokussieren, sondern in einem Gesamtkonzept das frühpädagogische Arbeitskräftepotenzial insgesamt zu professionalisieren. Dazu gehört auch, die Durchlässigkeit der verschiedenen Ausbildungsgänge sicherzustellen. Die Entwicklung und Umsetzung eines solchen Gesamtkonzepts sollten auf der Ebene von JFMK und KMK vereinbart werden. Das BMFSFJ sollte diesen Prozess unterstützen. Aufgrund der unzureichenden Forschungslage sollte die Umsetzung durch ein Forschungsprogramm des BMBF begleitet werden.
2. Die Hochschulstudiengänge für das pädagogische Personal in der frühkindlichen Bildung sollten deutschlandweit vereinheitlicht werden und sich auf Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit in Kindertageseinrichtungen spezialisieren. Die hochschulischen Ausbildungscurricula sollten sich auf die Vermittlung von professionellen Handlungskompetenzen beziehen. Dabei sollte auch besonderer Wert auf eine systematische und curricular ausformulierte Abstimmung mit dem Lernort „Praxis“ gelegt werden. Als Orientierung für die hochschulische Ausbildung – ebenso wie für die fachschulische Ausbildung (siehe Punkt 6) – können der Gemeinsame Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ von JFMK und KMK sowie das von einer Expertengruppe entwickelte erweiterte Qualifikationsprofil (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011) dienen. Die hochschulische Ausbildung sollte dabei vor allem auf die Übernahme von Leitungsfunktionen – speziell im Hinblick auf Teambildungsaufgaben, pädagogische Führung, Supervision, Coaching und Anleitung sowie Vermittlung von Fachwissen an das Einrichtungsteam – qualifizieren.
3. Um die große Motivation im Hinblick auf eine höhere Qualifizierung von bereits in Kindertageseinrichtungen tätigen Erzieherinnen und Erziehern mit Fachschulausbildung zu nutzen, sollten berufsbegleitende frühpädagogische Hochschulstudiengänge ausgeweitet werden.
4. Bis zum Jahr 2020 sollte in jeder Kindertageseinrichtung mindestens eine auf Hochschulebene einschlägig ausgebildete Fachkraft – zentral in der Einrichtungsleitung – beschäftigt sein. Um diese Zielmarke zu erreichen, müssen über die bisherigen Kapazitäten an Hochschulen hinaus bis zum Jahr 2020 weitere rund 23.000 Fachkräfte an Hochschulen ausgebildet werden. Dies würde etwa eine Verdoppelung bis Verdreifachung der bestehenden Ausbildungskapazitäten bedeuten.

5. Um die Attraktivität der Hochschulausbildung und des Verbleibs im frühpädagogischen Feld zu steigern, wird empfohlen, die Vergütung für die Absolvierenden und Absolventen der frühpädagogischen Hochschulstudiengänge auf das Niveau der Vergütung für Absolventinnen und Absolventen vergleichbarer Studiengänge außerhalb des frühpädagogischen Bereichs anzuheben.
6. Die fachschulische Ausbildung kann zwar weiterhin als Breitbandausbildung angelegt sein, sollte aber eine dezidierte Schwerpunktbildung in der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit in Kindertageseinrichtungen ermöglichen. Die Ausbildungscurricula sollten sich ebenfalls auf die Vermittlung von professionellen Handlungskompetenzen beziehen. Die unterschiedlichen, auf Fachschul- und Hochschulebene zu erreichenden Kompetenzniveaus müssen weiter ausdifferenziert und transparent gemacht werden.
7. Verpflichtende Fort- und Weiterbildungen des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen sollten als ein selbstverständlicher Standard betrachtet werden. Um darüber hinaus Anreize zur beruflichen Weiterentwicklung zu schaffen, sollte es dem in der Praxis tätigen frühpädagogischen Personal ermöglicht werden, über ein systematisches Weiterbildungsprogramm einen höheren Fachkräftestatus zu erreichen, ohne ein Hochschulstudium aufnehmen zu müssen. Dieses Weiterbildungsprogramm sollte in Verbindung mit den Hochschulen entwickelt und umgesetzt werden; der erfolgreiche Abschluss sollte zertifiziert werden und zu einer Verbesserung in der Vergütung führen; die Teilnahme sollte staatlich gefördert werden. Für ein solches Weiterbildungsprogramm könnten u. a. die Strukturen der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)“ genutzt werden.
8. Mittelfristig sollte nur noch fachschulisch und hochschulisch ausgebildetes Personal in Kindertageseinrichtungen arbeiten, d. h., es sollte mittelfristig auf Neueinstellungen von Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern sowie Sozialassistentinnen und Sozialassistenten verzichtet werden. Die bereits jetzt in der Praxis tätigen Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger bzw. die derzeit in der berufsfachschulischen Ausbildung befindlichen Personen sollten systematisch weiterqualifiziert werden, um ein höheres Qualifikationsniveau zu erreichen. Personal, das in den frühpädagogischen Einrichtungen unterstützende Funktionen wahrnimmt, sollte – vor allem unter Bildungsgesichtspunkten – zukünftig auf einem höheren formalen Niveau ausgebildet werden.
9. Nachdem der frühpädagogische Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsbereich an den Universitäten jahrzehntelang vernachlässigt wurde, müssen dringend Forschungs- und Ausbildungsstrukturen ausgebaut werden, um entsprechend wissenschaftlich qualifiziertes Personal für die Hochschulen,

aber auch für die Fachschulen zur Verfügung stellen zu können. Dazu muss die Anzahl an Professuren für Frühpädagogik deutlich erhöht werden. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im frühpädagogischen Bereich wird als eine gesellschaftliche Aufgabe angesehen, bei der sich auch die Stiftungen engagieren sollten.

Um die fehlenden Fachkräfte rekrutieren zu können, muss in den nächsten Jahren zudem besondere Sorgfalt darauf gelegt werden, Personal sowohl für fachschulische als auch für hochschulische Ausbildungen zu gewinnen. Zudem müssen pekuniäre und statusbezogene Anreize zum Verbleib bzw. zur Rückkehr ins frühpädagogische Feld geschaffen werden. Der **AKTIONSRATBILDUNG** empfiehlt weiterhin, die Berufseinmündung von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen gezielt zu unterstützen, z. B. durch ein hinreichend mit personellen und zeitlichen Ressourcen ausgestattetes Mentorensystem.

Das Ziel, bis zum Jahr 2020 in allen Kindertageseinrichtungen mindestens eine akademisch ausgebildete Fachkraft (bevorzugt in Leitungsfunktionen) zu beschäftigen, erfordert, über die gegenwärtig vorhandenen hochschulischen Kapazitäten hinaus, eine erhebliche zusätzliche Anzahl von Fachkräften auf Hochschulniveau auszubilden (vgl. Kapitel 3.2). Hierzu werden zwei Szenarien dargestellt, die a) von Verlagerungen der in Tabelle 1 angenommenen Ausbildungskapazitäten ausgehen (ein Teil der Personen, die dort in der Kategorie „Erzieher/-innen“ gezählt werden, beginnt eine Hochschulausbildung) und b) eine verstärkte Nutzung des Potenzials der bereits in der Praxis tätigen Erzieherinnen und Erzieher voraussetzen:⁴⁰

1. Das Ziel wird dadurch erreicht, dass (allein) die hochschulischen Kapazitäten ausgeweitet werden. Dies betrifft grundständige Studiengänge sowie berufsbegleitende Studiengänge für bereits in Kindertageseinrichtungen arbeitende Erzieherinnen und Erzieher. Folgende Annahmen werden getroffen:
 - Anders als in Tabelle 1 angenommen (dort: Bei derzeit 3.000 Studienplätzen gehen jährlich nur 900 Absolventinnen und Absolventen in Kindertageseinrichtungen), wird davon ausgegangen, dass – bei entsprechender Werbung und Anhebung der Vergütung – die Hälfte der Studienanfängerinnen und -anfänger später auch in Kindertageseinrichtungen tätig sein

⁴⁰ Beide Szenarien sind nicht als exakte Berechnungen zu verstehen; vielmehr sollen nur die Größenordnungen und eine zeitnahe Handlungsnotwendigkeit verdeutlicht werden. Deshalb wird auch darauf verzichtet, beim gegenwärtig beschäftigten akademisch ausgebildeten Personal eine Verrentung oder Ähnliches in diesem Zeitraum anzusetzen. Ebenso wird nicht berücksichtigt, dass akademisches Personal ohne einschlägig frühpädagogische Ausbildung in frühpädagogischen Einrichtungen eine Beschäftigung findet.

wird. Damit würden bei den bisherigen Kapazitäten bis zum Jahr 2020 etwa 34.200 Personen mit einer akademischen Ausbildung zur Verfügung stehen. Bezogen auf 51.000 bis 52.000 Einrichtungen würden noch etwa 17.500 akademisch ausgebildete Personen fehlen. Unter der Annahme, dass die Hälfte der Studienanfängerinnen und Studienanfänger in frühpädagogische Einrichtungen einmündet, würden im gesamten Zeitraum rechnerisch 35.000 Studienplätze benötigt.

- Der Bachelorstudiengang wird in durchschnittlich vier Studienjahren absolviert. Um rechtzeitig das Studium im Jahr 2020 abschließen zu können, müssten die Studierenden spätestens im Wintersemester 2016/2017 ihr Studium beginnen.
- Unter Voraussetzung einer gewissen Vorlaufphase könnten die zusätzlichen Studienplätze frühestens im Wintersemester 2012/2013 bereitgestellt werden, sodass sich die erforderlichen Studienplätze auf fünf Studienjahre verteilen würden. Insgesamt müssten dann jährlich zusätzliche 7.000 Studienplätze angeboten werden (bei einem Beginn im Wintersemester 2013/2014 zusätzliche 8.750 Studienplätze jährlich).
- Verteilt auf 35 Hochschulen müssten an diesen jeweils knapp 200 Studienplätze zur Verfügung stehen (bei einem Beginn im Wintersemester 2013/2014 müssten es 43 Hochschulen sein). Pro Hochschule würden etwa drei bis vier zusätzliche Professuren benötigt werden, insgesamt somit 105 bis 140 Professuren (bei einem Beginn im Wintersemester 2013/2014 130 bis 170 Professuren).

2. Das Ziel wird dadurch erreicht, dass neben dem hochschulischen Qualifikationsweg ein zertifiziertes Weiterbildungsprogramm für bereits in der Praxis tätige Erzieherinnen und Erzieher aufgelegt wird, das zu einem dem Hochschulabschluss annähernd vergleichbaren Qualifikationsniveau führt. Die ersten Absolventinnen und Absolventen dieses Weiterbildungsprogramms könnten etwa ab dem Wintersemester 2015/2016 zertifiziert werden. Bis zum Jahr 2020 könnten etwa 10.000 Fachkräfte (weniger als drei Prozent des gegenwärtigen Personals) dieses Weiterbildungsprogramm durchlaufen. In diesem Fall würde sich der zusätzliche Bedarf auf 7.500 Hochschulabsolventinnen und -absolventen reduzieren, und es würden für insgesamt 15.000 Studienanfängerinnen und -anfänger Studienplätze benötigt. Die gleichen Parameter wie unter Szenario 1 angesetzt, würden jährlich zusätzliche 3.000 Studienplätze benötigt (bei einem Beginn im Wintersemester 2013/2014 3.750 Studienplätze jährlich). Verteilt auf 15 Hochschulen mit jeweils rund 200 Studienplätzen würden dann 45 bis 60 neue Professuren erforderlich sein (bei

einem Beginn im Wintersemester 2013/2014 etwa 20 Hochschulen mit jeweils rund 190 Studienplätzen; dementsprechend 60 bis 80 neue Professuren).

Beide Szenarien verdeutlichen, dass bei dem angestrebten Ziel politisch unmittelbar gehandelt werden muss; ein abgestufter Zeitplan ist nicht möglich.

Konkrete Schritte zur Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik bis 2020

- | | |
|-----------|--|
| 2012–2013 | JFMK und KMK entwickeln mit Unterstützung des BMFSFJ ein koordiniertes Gesamtkonzept für die Aus-, Weiter- und Fortbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. |
| 2012–2013 | Zur wissenschaftlichen Begleitung der Umsetzung des Gesamtkonzepts wird ein Forschungsprogramm durch das BMBF aufgelegt. |
| Ab 2012 | Die bestehenden Ausbildungskapazitäten an den Hochschulen werden verdoppelt bis verdreifacht. |
| Ab 2012 | Berufsbegleitende frühpädagogische Hochschulstudiengänge werden ausgeweitet. |
| Ab 2012 | Es wird ein systematisches und zertifiziertes Weiterbildungsprogramm für Erzieherinnen und Erzieher angelegt, um diese zu einem höheren Fachkräftestatus zu führen, ohne dass sie ein Hochschulstudium aufnehmen müssen. Dieses Weiterbildungsprogramm sollte in Verbindung mit den Hochschulen entwickelt und umgesetzt werden. |
| 2012–2020 | Die Forschungs- und Ausbildungsstrukturen an den Universitäten werden ausgebaut. |
| 2013–2014 | Die Studiengänge an Hochschulen für das pädagogische Personal in der frühkindlichen Bildung werden deutschlandweit vereinheitlicht und speziell auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ausgerichtet. |
| Ab 2013 | Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger werden systematisch weiterqualifiziert. |
| Ab 2013 | Die Vergütung für Absolventinnen und Absolventen frühpädagogischer Studiengänge wird angehoben. |
| Ab 2013 | Fort- und Weiterbildungen des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen sind verpflichtend. |

Ab 2017	Auf Neueinstellungen von Kinderpflegerinnen bzw. Kinderpfleger und Sozialassistentinnen bzw. Sozialassistenten wird verzichtet.
Bis 2020	In jeder Kindertageseinrichtung wird mindestens eine auf Hochschulebene einschlägig ausgebildete Fachkraft – zentral in der Einrichtungsleitung – beschäftigt.

Anhang

Tabelle 2: Pädagogisches Personal und rechnerische Vollzeitstellen in Kindertageseinrichtungen 2002 und 2006 bis 2010 in den alten und neuen Bundesländern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 239; Aktualisierung der Tabelle C3-1A durch die Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik)

Jahr	Deutschland	Alte Bundesländer	Neue Bundesländer	Deutschland	Alte Bundesländer	Neue Bundesländer
	Anzahl des pädagogischen Personals			Index 2002 = 100,0		
2002	301.087	234.779	66.308	100,0	100,0	100,0
2006	317.237	248.235	69.002	105,4	105,7	104,1
2007	326.310	255.718	70.592	108,4	108,9	106,5
2008	341.327	269.070	72.257	113,4	114,6	109,0
2009	359.454	283.631	75.823	119,4	120,8	114,3
2010	379.006	299.155	79.851	125,9	127,4	120,4
Jahr	Anzahl in rechnerischen Vollzeitstellen (Vollzeitäquivalente)			Index 2002 = 100,0		
2002	246.878	192.033	54.844	100,0	100,0	100,0
2006	252.103	195.485	56.618	102,1	101,8	103,2
2007	259.571	201.626	57.945	105,1	105,0	105,7
2008	271.393	211.771	59.622	109,9	110,3	108,7
2009	286.221	223.109	63.112	115,9	116,2	115,1
2010	305.388	237.860	67.528	123,7	123,9	123,1

Tabelle 3: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2010 nach Ausbildungsabschluss in den alten und neuen Bundesländern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 240; Aktualisierung der Tabelle C3-4A durch die Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik)

Pädagogisches Personal	Deutschland	Alte Bundesländer	Neue Bundesländer
Anzahl insgesamt	379.006	299.155	79.851
Davon in Prozent			
Diplom-Sozialpädagoginnen/-Sozialpädagogen u. a.	2,9	2,9	2,8
Erzieher/-innen u. a.	71,7	67,5	87,6
Kinderpfleger/-innen u. a.	14,4	17,9	1,4
Sonstige Sozial- und Erziehungsberufe	1,2	0,9	2,2
Gesundheitsberufe	1,2	1,3	0,8
Andere Abschlüsse	2,5	2,5	2,2
Praktikantinnen, Praktikanten	2,4	2,9	0,5
Ohne Ausbildung	3,7	4,0	2,5

Tabelle 4: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2002, 2006 und 2010 nach Kategorien der Ausbildungsabschlüsse* in den alten und neuen Bundesländern (Angaben in Prozent; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 241; Aktualisierung der Tabelle C3-5A durch die Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik)

	Professionalisierungsgrad			Akademisierungsgrad			Verfachlichungsgrad		
	2002	2006	2010	2002	2006	2010	2002	2006	2010
Deutschland	1,9	2,3	2,9	2,2	2,8	3,5	71,6	73,7	74,6
Alte Bundesländer	2,2	2,5	2,9	2,5	3,0	3,4	65,8	68,6	70,4
Neue Bundesländer	0,8	1,7	2,8	1,1	2,1	3,5	92,2	92,0	90,4

* Professionalisierung: Diplom-Sozialpädagoginnen und -Sozialpädagogen, Diplom-Sozialarbeiterinnen und -Sozialarbeiter, Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen; Akademisierung: Professionalisierung zuzüglich Lehrerinnen und Lehrern sowie Personen mit sonstigen Hochschulabschlüssen; Verfachlichung: Professionalisierung zuzüglich Erzieherinnen und Erziehern sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (Fachschule).

Tabelle 5: Monatliches Nettoeinkommen von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern im Berufsgruppenvergleich (vgl. Fuchs-Rechlin 2010, S. 41)

	Alle Erwerbstätigen			Frauen			Männer		
	N	NE ¹	Diff. zu E ²	N	NE ¹	Diff. zu E ²	N	NE ¹	Diff. F zu M ³
Alle Erwerbstätigen ⁴	104.756	1.611	-224	45.802	1.387	-22	58.954	1.876	-489
Davon									
Verkaufspersonal	3.542	1.147	240	2.301	1.065	300	1.241	1.379	-314
Groß- und Einzelhandelskaufleute	4.352	1.475	-88	1.999	1.333	32	2.353	1.659	-326
Bank-, Bauspar-kassen-, Versiche-rungsfachleute	4.154	1.873	-486	1.931	1.635	-270	2.223	2.209	-574
Berufe im Nachrichtenverkehr	593	1.301	86	293	1.229	136	300	1.389	-160
Büroberufe/ kaufmännische Angestellte	18.623	1.475	-88	12.659	1.399	-34	5.964	1.741	-342
Gesundheitsberufe (nicht akademisch)	7.505	1.351	36	6.212	1.309	56	1.293	1.575	-266
Berufe in der Körperpflege	537	927	460	488	921	444	49	1.027	-106
Hotel- und Gaststättenberufe	1.665	1.139	248	1.123	1.097	268	542	1.250	-153
Haus- und ernährungswissen-schaftliche Berufe	453	1.119	268	423	1.107	258	30	1.604	-497
Soziale Berufe	5.551	1.429	-42	4.367	1.381	-16	1.184	1.657	-276
Davon									
Erzieher/-innen	1.974	1.387	–	1.785	1.365	–	189	1.595	-230
Kinderpfleger/-innen	149	1.219	168	149	1.219	146	4	1.193	26

¹ Nettoeinkommen.

² Differenz zu Erzieherinnen und Erziehern.

³ Differenz Frauen zu Männern.

⁴ Abhängig beschäftigte Vollzeitwerbstätige (ohne Personen in Mutterschutz/Elternzeit, ohne Personen in Ausbildung), die ihren Lebensunterhalt überwiegend aus eigener Erwerbsarbeit bestreiten und keine öffentlichen Zahlungen erhalten.

Anmerkung: Das Erwerbseinkommen wird im Mikrozensus nicht explizit erhoben. Vielmehr wird nach dem persönlichen Nettoeinkommen gefragt, das sich aus der Summe aller Einkommensarten zusammensetzt (z. B.

Lohn oder Gehalt aus Erwerbstätigkeit, Renten und Pensionen, Sozialtransfers, Einkommen aus Vermietung und Verpachtung und Kapitalerträge; die Berechnung des Nettoeinkommens basiert auf dem Jahr 2008, sodass die neue Entgeltstruktur des TVöD, die am 01.11.2009 in Kraft trat, nicht berücksichtigt ist.). Aufgrund dessen kann die Höhe des Erwerbseinkommens nicht exakt ermittelt werden. Näherungsweise kann das Erwerbseinkommen jedoch bestimmt werden, indem das Nettoeinkommen von Personen betrachtet wird, die ihren Lebensunterhalt hauptsächlich aus eigener Erwerbsarbeit bestreiten und keine öffentlichen Zahlungen erhalten (dies trifft auf 73 Prozent der Erwerbstätigen zu). Da das Erwerbseinkommen vom Arbeitszeitumfang abhängig ist, werden nur Vollzeitbeschäftigte Personen betrachtet. Das so ermittelte Nettoeinkommen erlaubt weniger Rückschlüsse auf den tatsächlichen Verdienst als vielmehr auf die Positionierung der Erzieherinnen und Erzieher sowie Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger im Einkommensgefüge aller Berufsgruppen.

Tabelle 6: Bruttomonatsverdienst von weiblichen Vollzeitbeschäftigten (vgl. Statistisches Bundesamt 2009)

	Deutschland	Alte Bundesländer	Neue Bundesländer
Sozialarbeiterinnen, Sozialpflegerinnen	2.351	2.430	1.931
Heimleiterinnen, Sozialpädagoginnen	2.805	2.859	2.498
Kindergärtnerinnen, Kinderpflegerinnen	2.514	2.526	2.430
Gymnasiallehrerinnen	3.573	3.657	3.525
Real-, Volks-, Sonderschullehrerinnen	3.233	3.317	3.178
Fachhochschul-, Berufsschul-, Werklehrerinnen	3.601	3.632	3.576

Literatur

Anders, Y. (2011a): Reformen in England – Die Early Years Foundation Stage und der Early Years Professional Status. – URL: <http://www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=75>.

Anders, Y. (2011b): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. – URL: <http://www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=75>.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2009): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. – URL: http://www.agj.de/pdf/5/Fachkraefte_Kita.pdf – Download vom 04.10.2011.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2010): Frühpädagogische Studiengänge im Spannungsfeld von Spezialisierung und Generalisierung. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. – URL: <http://www.agj.de/pdf/5/Fruehpaedagogik.pdf> – Download vom 05.10.2011.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. – Bielefeld: Bertelsmann.

Autorengruppe Fachschulwesen (2011): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München: Deutsches Jugendinstitut.

Barnett, W. S. (2008): Preschool Education and its Lasting Effects: Research and Policy Implications. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center and Education Policy Unit. – URL: <http://www.nieer.org/resources/research/PreschoolLastingEffects.pdf> – Download vom 15.09.2011.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, S. 469–520.

- Behr, A. v./Diller, A./Schelle, R. (2009): Die Ausbildung der Erzieherinnen – aktuelle Entwicklungen und Herausforderung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugend-erziehung, 57. Jg., H. 1, S. 146–158.
- Blok, H./Fukkink, R. G./Gebhardt, E. C./Leseman, P. P. M. (2005): The Relevance of Delivery Mode and Other Program Characteristics for the Effectiveness of Early Childhood Intervention with Disadvantaged Children. In: International Journal of Behavioral Development, Vol. 29, No.1, pp. 35–47.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) (2011a): Ansätze und Überlegungen zum Umgang mit der Fachkräftesituation in Kindertageseinrichtungen. – URL: http://www.bagfw.de/uploads/tx_twpublication/Fachkr%C3%A4fteentwicklung_in_Kindertageseinrichtungen_08.03.2011.pdf – Download vom 05.10.2011.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) (2011b): Stellungnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) zum Entwurf eines kompetenzorientierten Qualifikationsprofils für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien. – URL: http://www.bagfw.de/uploads/tx_twpublication/Stellungnahme_BAGFW_kernkompetenzorientiertes_Qualifikationsprofil_Erzieher_2011-07-11.pdf – Download vom 04.10.2011.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2009): Fachliche Empfehlungen zur Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung der unter Dreijährigen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. – URL: http://www.bagljae.de/Stellungnahmen/107_Qualitaet%20der%20Bildung,%20Erziehung,%20Betreuung%20unter%203jaehrige_2009.pdf – Download vom 04.10.2011.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2011): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. – Berlin.

- Burchinal, M./Vandergrift, N./Pianta, R./Mashburn, A. (2010): Threshold Analysis of Association between Child Care Quality and Child Outcomes for Low Income Children in Pre-Kindergarten Programs. In: Early Childhood Research Quarterly, Vol. 25, No. 2, pp. 166–176.
- Camilli, G./Vargas, S./Ryan, S./Barnett, W. S. (2010): Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. In: Teachers College Record, Vol. 112, No. 3, pp. 579–620.
- Dearing, E./McCartney, K./Taylor, B. A. (2009): Does Higher Quality Early Child Care Promote Low-Income Children's Math and Reading Achievement in Middle Childhood? In: Child Development, Vol. 80, No. 5, pp. 1329–1349.
- Deutscher Bundesverband für Soziale Arbeit (DBSH) (2009): Qualifizierung, Nachhaltigkeit und Akademisierung. Der DBSH setzt sich für eine umfassende Verbesserung der Qualifikation, Arbeitsbedingungen und Bezahlung von ErzieherInnen ein. – URL: <http://www.dbsh.de/html/berufspolitik.html> – Download vom 04.10.2011.
- Deutscher Landkreistag (2009): Qualitätsverbesserung in Kitas bleibt auf der Tagesordnung. Pressemitteilung vom 28.07.2009. – URL: <http://www.landkreistag.de> – Download vom 05.10.2011.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2011): Eckpunktepapier des Deutschen Vereins zu den Herausforderungen beim Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. – URL: http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2010/pdf/DV%2002-11_Eckpunktepapier_Ausbau%20KTB.pdf – Download vom 04.10.2011.
- Dippelhofer-Stiem, B./Frey, A. (Hrsg.) (2002): Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen. In: Empirische Pädagogik, 16. Jg., Themenheft 2.
- Diskowski, D. (2008): Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 47–61.

- Diskowski, D. (2011): Ist Akademisierung selbstverständlich Professionalisierung? Kopf und Bauch – ein unbegriffener Zusammenhang in der Handlungskompetenz von Erzieherinnen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H. 4/2011, S. 48–52.
- Dunlop, A.-W. (2008): A Literature Review on Leadership in the Early Years. – URL: <http://www.ltscotland.org.uk/publications/a/leadershippreview.asp> – Download vom 05.10.2011.
- Early, D. M./Bryant, D. M./Pianta, R. C./Clifford, R. M./Burchinal, M. R./Ritchie, S./Howes, C. /Barbarin, O. (2006): Are Teachers' Education, Major, and Credentials Related to Classroom Quality and Children's Academic Gains in Pre-Kindergarten? In: Early Childhood Research Quarterly, Vol. 21, No. 2, pp. 174–195.
- Early, D. M./Maxwell, K. L./Burchinal, M./Alva, S./Bender, R. H./Bryant, D./Cai, K./Clifford, R. M./Ebanks, C./Griffin, J. A./Henry, G. T./Howes, C./Iriondo-Perez, J./Jeon, H.-J./Mashburn, A. J./Peisner-Feinberg, E./Pianta, R. C./Vandergrift, N. (2007): Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. In: Child Development, Vol. 78, No. 2, pp. 558–580.
- Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut und Universität Dortmund (2007): Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW. – Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fuchs-Rechlin, K. (2009): Akademisierung in Kindertageseinrichtungen – Schein oder Sein? In: KOMDAT – Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 12. Jg., H. 1, S. 18–19.

- Fuchs-Rechlin, K. (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus. Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. – URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary71323/WEB%20Mikrozensus.pdf> – Download vom 18.09.2011.
- Fukkink, R. G./Lont, A. (2007): Does Training Matter? A Meta-Analysis and Review of Caregiver Training Studies. In: *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 22, No. 3, pp. 294–311.
- Hall, J./Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2009): The Role of Pre-School Quality in Promoting Resilience in the Cognitive Development of Young Children. In: *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No. 3, pp. 331–352.
- Harms, T./Clifford, R. M./Cryer, D. (1998): *Early Childhood Environment Rating Scale*. Revised Edition. – New York: Teachers College Press.
- Hasselhorn, M. (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: Guldemann, T./Hauser, B. (Hrsg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. – Münster: Waxmann, S. 77–88.
- Hasselhorn, M./Grube, D. (2008): Individuelle Voraussetzungen und Entwicklungsbesonderheiten des Lernens im Vorschul- und frühen Schulalter. In: *Empirische Pädagogik*, 22. Jg., H. 2, S. 113–126.
- Havnes, T./Mogstad, M. (2011): No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. In: *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 3, No. 2, pp. 97–129.
- Heckman, J. J./Moon, S. H./Pinto, R./Savelyev, P./Yavitz, A. (2010): A New Cost-Benefit and Rate of Return Analysis for the Perry Preschool Program: A Summary. IZA Policy Paper No. 17. – Bonn: IZA.
- Heisner, M. J./Lederberg, A. R. (2011): The Impact of Child Development Associate Training on the Beliefs and Practices of Preschool Teachers. In: *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 26, No. 2, pp. 227–236.

- Helm, J. (2010): Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Hevey, D./Lumsden, E./Moxon, S. (2007): Developing the Early Years Workforce: Student Perceptions of the Sure Start-Endorsed Early Years Foundation Degree. Paper presented to: Centre for Early Childhood Development and Education International Conference (CECDE) „Vision into Practice“ Making Quality a Reality in the Lives of Young Children, Dublin, Ireland, 8–10 February 2007.
- Howes, C. (1997): Children's Experiences in Center-Based Child Care as a Function of Teacher Background and Adult: Child Ratio. In: Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 43, No. 3, pp. 404 – 425.
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2005): Beschlüsse JMK am 12./13. Mai 2005 in München. Top 10 – Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. – URL: http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/5527/TOP%2010%20-%20Beschluss.15475637.pdf – Download vom 04.10.2011.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2008): Beschlüsse der JFMK-Sitzung am 29./30. Mai 2008 in Berlin. – URL: <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.186500.de> – Download vom 05.10.2011.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010): Umlaufbeschluss vom 14. Dezember 2010. Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern; Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ – URL: http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/5527/06-2010%20JFMK-Umlaufbeschluss%20Gemeinsamer%20Orientierungsrahmen.PDF sowie die Anlage http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/5527/Anlage%20Gemeinsamer%20Orientierungsrahmen%20vom%2016.PDF – Download vom 04.10.2011.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2011): Beschlüsse JFMK 26./27. Mai 2011 in Essen. – URL: http://www.jfmk.de/JFMK_AGJF/Beschl__sse_JFMK_26__27_05_2011/index.html – Download vom 04.10.2011.

- Keil, J./Pasternack, P. (2011): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik. HoF-Arbeitsberichte 2'11. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung Wittenberg.
- Kelley, P./Camilli, G. (2007): The Impact of Teacher Education on Outcomes in Center-Based Early Childhood Education Programs: A Meta-analysis. NIEER Working Paper. – URL: <http://nieer.org/resources/research/TeacherEd.pdf> – Download vom 04.07.2011.
- Khayat, B. (2010): Auswertungsbericht zur Absolventenbefragung im Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ – Absolventenbefragung 2010. – Berlin: Alice Salomon Hochschule.
- Kluczniok, K./Roßbach, H. G./Große, C. (2010): Fördermöglichkeiten im Kindergarten: Ein Systematisierungsversuch. In: Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. – München: Deutsches Jugendinstitut, S. 133–152.
- Kuger, S./Kluczniok, K. (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 159–178.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademie. Entwurf (Stand: 11.03.2011). Unter Vorbehalt der Freigabe durch den Unterausschuss Berufliche Bildung. – URL: http://www.boefae.de/dokumente/download/2011_Kompetenzorientiertes_Qualifikationsprofil-KMK.pdf – Download vom 28.11.2011.
- Langenmayr, M. (2005): Quo vadis Erzieher/innen-Ausbildung? Acht Anfragen aus der Sicht der Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In: Kita spezial, Sonderheft 3/2005, S. 39–45.
- Ledig, M. (2011): Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München: Deutsches Jugendinstitut.

- Leseman, P. P. M. (2009): Die Wirkung qualitativ hochwertiger Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebote auf die frühkindliche Entwicklung. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse. In: EACEA & Eurydice (Hrsg.): Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten. – Brüssel: Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur, S. 17–50.
- Oberhuemer, P. (2009): Frühpädagogische Ausbildungskonzepte in drei nordischen Ländern. Orientierungen für die Weiterentwicklung des Professionsprofils in Deutschland? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jg., H. 4, S. 651–665.
- Oberhuemer, P./Schreyer, I. (2010a): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. – Opladen: Barbara Budrich.
- Oberhuemer, P./Schreyer, I. (2010b): Professionelle Bildung des frühpädagogischen Fachpersonals: Europäische Trends. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen? – Zürich: Rüegger, S. 237–250.
- Pasternack, P. (2008): Die Akademisierung der Frühpädagogik – Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen. In: Balluseck, H. v. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderung. – Opladen: Barbara Budrich.
- Pasternack, P./Schulze, H. (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung (HoF-Arbeitsbericht 2'2010). – Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF), Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Rauschenbach, T./Schilling, M. (2010): Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. WiFF Studie Nr. 1. – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. – Stuttgart.
- Roßbach, H. G. (2004): Kognitiv anregende Lernumwelten im Kindergarten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., Beiheft 3, S. 9–24.

- Roßbach, H. G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bd. 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. – München: Deutsches Jugendinstitut, S. 55–174.
- Roßbach, H. G. (2008): Vorschulische Erziehung. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Völlig überarbeitete Neuauflage. – Reinbek: Rowohlt, S. 283–323.
- Roßbach, H. G. (2011): Auswirkungen öffentlicher Kindertagesbetreuung auf Kinder. In: Wittmann, S./Rauschenbach, T./Leu, H. R. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim: Juventa, S.173–180.
- Roßbach, H. G./Kluczniok, K./Kuger, S. (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 139–158.
- Roßbach, H. G./Sechtig, J./Freund, U. (2010): Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ“. Ergebnisse der Kindergartenphase. – Bamberg: University of Bamberg Press.
- Rudolph, B. (2010): Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Sammons, P./Anders, Y./Sylva, K./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Barreau, S. (2008): Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the Potential Continuing Influences of Pre-School Education. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 179–198.

- Schilling, M. (2011a): Die Zukunftsbranche Kinder- und Jugendhilfe – Personalbedarfe bis 2025 belaufen sich auf 333.000 Fachkräfte. In: KomDat – Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 14. Jg. H. 1–2, S. 1–8.
- Schilling, M. (2011b): Fachkräftebedarf in Kindertageseinrichtungen bis zum Jahr 2020. – URL: <http://www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=75>.
- Schweinhart, L. J./Montie, J./Xiang, Z./Barnett, W. S./Belfield, C. R./Nores, M. (2005): Lifetime effects. The High/Scope Perry Pre-School Study Through Age 40. – Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i. d. F. vom 30.09.2011). – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf – Download vom 28.02.2011.
- Shulman, L. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review, Vol. 57, No. 1, pp. 1–22.
- Siraj-Blatchford, I./Sylva, K./Mutton, S./Gilden, R./Bell, D. (2002): Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No. 356. – London: Department for Education and Skills.
- Statistisches Bundesamt (2009): Verdienste und Arbeitskosten. Verdienststrukturerhebung 2006 – Verdienste nach Berufen. – Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2011): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2011. – Wiesbaden.
- Sylva, K./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2006): Assessing Quality in the Early Years: Early Childhood Environment Rating Scale Extension (WCERS-E). Four Curricula Subscales. Revised Edition. – Stoke on Trent: Trentham Books.

- Sylva, K./Melhuish, E. C./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Elliot, K. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Faust, G./Götz, M./Hacker, H./Roßbach, H. G. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 154 –167.
- Taggart, B./Sylva, K./Siraj-Blatchford, I./Melhuish, E. C./Sammons, P./Walker-Hall, J. (2000): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 5 – Characteristics of the Centres in the EPPE Sample: Interviews. – London: Department for Education and Employment/Institute of Education, University of London.
- Thole, W. (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 2, S. 206–222.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. – Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W./Roßbach, H. G./Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. – Weinheim: Beltz.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2008): Bildungsrissen und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2010): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2011): Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020. Jahresgutachten 2011. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vandell, D. L. (2011): Results of the NICHD-Study: Effects of Early Child Care are Found at Age 15. – Vortrag auf der Fachtagung „Qualität und Effekte frühkindlicher Bildung und Betreuung: ein internationaler Vergleich“ der Robert Bosch Stiftung und des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg am 17./18.11.2011 in Berlin.
- Viernickel, S. (2008): Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 123–138.
- Vogelfänger, S. (2010): Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus der Sicht von Studiengangsleitungen. Ergebnisse einer Interviewstudie. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Whalley, M. C. (2009): Leading Practice in Early Years Settings. – Exeter: Learning Matters.
- Whitebook, M. (2003): Early Education Quality: Higher Teacher Qualifications for Better Learning Environments – A Review of the Literature. Summary Version. – URL: <http://nccic.acf.hhs.gov/node/27643> – Download vom 07.07.2011.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Fachkräftepotenzial und Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen 2010 bis 2020 in den alten und neuen Bundesländern	41
Tabelle 2:	Pädagogisches Personal und rechnerische Vollzeitstellen in Kindertageseinrichtungen 2002 und 2006 bis 2010 in den alten und neuen Bundesländern	77
Tabelle 3:	Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2010 nach Ausbildungsabschluss in den alten und neuen Bundesländern	78
Tabelle 4:	Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2002, 2006 und 2010 nach Kategorien der Ausbildungsabschlüsse in den alten und neuen Bundesländern (Angaben in Prozent)	78
Tabelle 5:	Monatliches Nettoeinkommen von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern im Berufsgruppenvergleich	79
Tabelle 6:	Bruttomonatsverdienst von weiblichen Vollzeitbeschäftigten	80

Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG

Blossfeld, Hans-Peter, Prof. Dr. rer. pol. Dr. h. c., geb. 1954, Inhaber des Lehrstuhls für Soziologie I an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Leiter des Staatsinstituts für Familienforschung (ifb), Direktor des Instituts für bildungswissenschaftliche Längsschnittforschung (INBIL), Leiter des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Mitglied der interdisziplinären DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BiKS)“.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Globalisierungsforschung, Soziologie des internationalen Vergleichs, Sozialstrukturanalyse, Soziologie der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung, Familiensoziologie, Soziologie des Arbeitsmarkts, Längsschnittmethoden.

Bos, Wilfried, Prof. Dr. phil., geb. 1953, Universitätsprofessor für Bildungsforschung und Qualitätssicherung an der Technischen Universität Dortmund im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), Nationaler Projektmanager für IGLU/PIRLS 2001 und 2006, TIMSS 2007, PIRLS/TIMSS 2011, wissenschaftlicher Leiter von KESS, Ganz In und Chancenspiegel.

Arbeitsschwerpunkte: Empirische Forschungsmethoden, Qualitätssicherung im Bildungswesen, Internationale Bildungsforschung, Evaluation, Pädagogische Chinaforschung.

Daniel, Hans-Dieter, Prof. Dr. rer. soc., geb. 1955, Universitätsprofessor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich und Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich, Vorsitzender des Kuratoriums des Zentrums für Wissenschaftsmanagement e.V. Speyer, Mitglied des „International Advisory Board“ der Universität Helsinki und des Evaluationsausschusses des Wissenschaftsrates (Köln), Mitglied der Akkreditierungskommission der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag) und des internationalen Beraterkreises der Hochschulrektorenkonferenz (Bonn) für das Audit „Internationalisierung der Hochschulen“.

Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts- und Hochschulforschung, Evaluationsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Hannover, Bettina, Prof. Dr. phil., geb. 1959, Lehrstuhl für Schul- und Unterrichtsforschung an der Freien Universität Berlin, Mitglied des Fachkollegiums Psychologie der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Selbst und Identität, Geschlecht, Migration, Kulturvergleich.

Lenzen, Dieter, Prof. Dr. phil., geb. 1947, Präsident der Universität Hamburg, von 2003 bis 2010 Präsident der Freien Universität Berlin, seit 2007 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz, Vorsitzender des AKTIONSRATSBILDUNG, Universitätsprofessor für Philosophie der Erziehung an der Freien Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungspolitik.

Prenzel, Manfred, Prof. Dr. phil., geb. 1952, Inhaber des Susanne-Klatten-Stiftungslehrstuhls für Empirische Bildungsforschung und Dekan der School of Education der Technischen Universität München, bis 2009 Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Nationaler Projektmanager für PISA 2003, 2006 und 2012, Mitglied der internationalen PISA Science Expert Group.

Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lern-Forschung mit den Schwerpunkten Unterrichtsmuster, Lernprozesse, Kompetenz- und Interessenentwicklung, Bildungsmonitoring und internationale Leistungsvergleiche, Qualitätsentwicklung und Lehrerprofessionalität.

Roßbach, Hans-Günther, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Inhaber des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Sprecher der DFG-Forscherguppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BiKS)“, wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ“, Mitglied im Konsortium für das Nationale Bildungspanel (NEPS).

Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsfeststellung in Institutionen der Früherziehung, Curricularentwicklung/Bildungsfragen im Kindergarten, Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, Längsschnittanalysen der Auswirkungen frühkindlicher Betreuungen, Internationale Vergleichsuntersuchungen.

Tippelt, Rudolf, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Mitglied des Fachkollegiums Erziehungswissenschaft der Deutschen Forschungsgemeinschaft, von 2006 bis 2010 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; ausgewählte aktuell laufende Projekte: Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens (PAELL), Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen (KomWeit), Kooperation in pädagogischen Netzwerken, Bildungsverhalten und -interessen Älterer (EdAge), Competencies in Later Life (CILL, ergänzend zu PIAAC).

Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Evaluationsforschung im internationalen Kontext, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Fortbildung des pädagogischen Personals.

Wößmann, Ludger, Prof. Dr. sc. pol., geb. 1973, Universitätsprofessor für Bildungsökonomie an der Volkswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Bereichsleiter Humankapital und Innovation am ifo Institut für Wirtschaftsforschung, Koordinator des Europäischen Expertennetzwerks Bildungsökonomik (EENEE), National Fellow 2010 an der Hoover Institution der Stanford University.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomik, insbesondere mikroökonomische Analysen von Effizienz und Chancengleichheit im Schulsystem anhand verschiedener internationaler Schülerleistungstests.

Verzeichnis der externen Experten

Anders, Yvonne, Dr. phil., geb. 1977, Mitarbeiterin des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Mitglied der DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BiKS)“, Mitglied der Expertengruppe „Frühpädagogische Qualifikationsprofile“ der Robert Bosch Stiftung, Mitglied der Expertengruppen „Zielkompetenzen“ und „Zertifizierung“ der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“.

Arbeitsschwerpunkte: Auswirkungen frühkindlicher und schulischer Bildungsqualität auf die Kompetenzentwicklung von Kindern im internationalen Vergleich, Professionelle Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften, Umgang mit Diversität in Kindergarten und Schule, Quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Schilling, Matthias, Dr. phil., geb. 1960, Mitarbeiter im Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund in der „Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik“.

Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Bildungs- und Sozialberichterstattung, Vorausberechnungen und Prognosen, Frühkindliche Bildung, Finanzierung der Jugendhilfe, Soziale Berufe.