



Bachelorarbeit

Julia Reinken

**Erzieherinnen und Kindheits-
pädagoginnen im Team –
Ein Weg zur Professionalisierung der
Frühen Bildung?**

**BA Studiengang
Kindheitspädagogik**

Sommersemester 2019

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	5
Einleitung	8
1 Von der Input- zur Output-Orientierung.....	12
1.1 Der Bologna-Prozess	12
1.2 Der Kompetenzbegriff.....	13
1.3 DQR - Deutscher Qualifikationsrahmen	15
1.3.1 Die Entstehung des DQR.....	15
1.3.2 Der Kompetenzbegriff im DQR.....	16
1.3.3 Die Debatte um das Qualifikationsniveau 6 im DQR.....	17
2 Entwicklungen in der Frühen Bildung seit 2000	18
2.1 Die PISA-Studie.....	18
2.2 Von der Betreuungs- zur Bildungsinstitution	20
2.2.1 Einführung von Bildungsplänen	20
2.2.2 Einführung von frühpädagogischen Studiengängen	22
2.2.3 Der U3-Ausbau	25
2.2.4 Das Gute-KiTa-Gesetz.....	27
3 Die Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik.....	29
3.1 Historische Entwicklung.....	29
3.2 Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ - Fachschule.....	32
3.3 Die Kompetenzkategorien im DQR.....	34
3.3.1 Fachkompetenz - Wissen.....	34
3.3.2 Fachkompetenz - Fertigkeiten	37
3.3.3 Personale Kompetenz - Sozialkompetenz	39
3.3.4 Personale Kompetenz - Selbstständigkeit	41

4	Frühpädagogische Studiengänge an Hochschulen	42
4.1	Historische Entwicklung.....	42
4.2	Qualifikationsrahmen für B.A.-Studiengänge „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“	45
4.3	Die Kompetenzkategorien im DQR.....	47
4.3.1	Fachkompetenz - Wissen, Fertigkeiten.....	47
4.3.1.1	Ergänzungen zur Fachkompetenz I.....	47
4.3.1.2	Ergänzungen zur Fachkompetenz II	49
4.3.2	Personale Kompetenz - Sozialkompetenz, Selbstständigkeit...51	
5	Synopse – Zusammenführung der Kapitel 3 und 4	53
5.1	Vergleich von Fachschulen und Hochschulen	53
5.2	Vergleich der beiden Ausbildungsansätze	56
5.3	Ressourcenorientierte Zusammenarbeit	59
5.4	Tarifliche Einordnung in den TVöD.....	62
	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	63
	Anlagen	68
	Anlage 1: Qualifikationsprofile der Frühpädagogik - Prozessschritte.....	69
	Anlage 2: Qualifikationsprofile der Frühpädagogik - Handlungsfelder.....	72
	Abbildungsverzeichnis	75
	Literaturverzeichnis	76
	Eidesstattliche Versicherung.....	89

Abkürzungsverzeichnis

AK DQR	Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
AR	Akkreditierungsrat
BAG LJÄ	Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter
BAG-BEK	Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V.
B-L-KS DQR	Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
ECTS	European Credit Transfer System
EHR	Europäischer Hochschulraum
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FBTS	Fachbereichstag Soziale Arbeit
FKB	Fachkräftebarometer Frühe Bildung
GV NRW	Gesetz- und Verordnungsblatt Nordrhein-Westfalen
HQR	Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse
HRK	Hochschulrektorenkonferenz

JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder
KICK	Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz)
KiföG	Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz)
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland / Kultusministerkonferenz
LOAG	Länderoffene Arbeitsgruppe
nifbe	Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Erziehung
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development; Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PiK	Profis in Kitas
PISA	Programme for International Student Assessment
QF-EHEA	Qualifications Frameworks in the European Higher Education Area; Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum
QR SozArb	Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit
RJWG	Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt (Reichsjugendwohlfahrtsgesetz)
SGB VIII	Sozialgesetzbuch (SGB) - Achstes Buch (VIII)
SobAG	Gesetz über die staatliche Anerkennung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Sozialpädagoginnen und Sozi-

alpädagogen, Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (Sozialberufe-Anerkennungsgesetz)

TAG	Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Tagesbetreuungsausbaugesetz)
TVöD	Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst
U3-Betreuung	Betreuung für Kinder zwischen null und drei Jahren
vbw	Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Einleitung

„*Kindheitspädagogin versus Erzieherin!*?“ – so betitelte Rahel Dreyer einen Artikel den sie 2010 in der Fachzeitschrift *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* veröffentlichte. Darin wirft sie die Fragen auf, was „*die ‚klassische‘ Erzieherin von der ‚neuen‘ Kindheitspädagogin*“ (Dreyer 2010: 12) unterscheidet und welche Bedeutung die beiden Ausbildungswege haben. Obwohl ich als staatlich anerkannte Erzieherin und kurz vor dem Abschluss stehende staatlich anerkannte Kindheitspädagogin eine Ahnung davon hatte, worin die Unterschiede der beiden Ausbildungswege liegen, so schienen mir diese nicht in ihrer Gänze bekannt zu sein. Daraufhin beschloss ich, diese Frage zum Ausgangspunkt meiner Arbeit zu machen. Im Austausch mit meinen Kommilitoninnen stellte ich fest, dass auch sie die Frage bewegt, wodurch sich ihr Ausbildungsweg von dem der Erzieherinnen¹ unterscheidet. In Dreyers Artikel (vgl. 2010: 12) fand ich die Bestätigung meiner Vermutung, dass sich diese Frage nicht nur (angehende) Studierende, sondern auch Fachkräfte und viele Träger stellen. Darüber hinaus spielt die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte durch die wachsende Bedeutung der öffentlichen Kindertagesbetreuung und den damit einher gehenden veränderten Ansprüche an die professionelle Erziehung, Bildung und Betreuung junger Kinder eine zentrale Rolle (vgl. Helm 2015: 9).

Das Thema „*Kindheitspädagogin versus Erzieherin*“ wird seit der Einführung der frühpädagogischen Studiengänge im Jahr 2004 (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2008: 38) in Fachkreisen vielfältig behandelt: Persönliche Erfahrungsberichte (z.B. Johannsen 2010, Wolf 2010, Kairies 2017, nifbe 2017) und viele Zeitschriftenartikel (z.B. Stieve/Deyer 2015, Boekhoff 2015, Kruse 2015) betrachten die Unterschiede zwischen Kindheitspädagoginnen und Erzieherinnen aus verschiedenen Blickwinkeln. Vielfältige Publikationen unterschiedlicher Forschungsinstitutionen, wie z.B. der „*Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte*“ (*WiFF*) (z.B. Janssen 2010, Altermann et al. 2015, Altermann/Holmgaard 2016) oder des „*Niedersächsischen Instituts für die früh-*

¹ Da 95 Prozent der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen weiblich sind (vgl. *FKB* 2019: 13), wird im Folgenden aus Gründen der besseren Lesbarkeit die weibliche Berufsform verwendet. Gemeint sind jedoch immer beide Geschlechter.

kindliche Bildung und Entwicklung“ (nifbe) (z.B. durch Jahrbücher, Jahresberichte und Handlungsempfehlungen) sichern die Weiterentwicklung des Forschungs- und Handlungsfeldes. Eine sich seit 2004 rasant entwickelnde Forschungslandschaft bildet die Grundlage für die Veröffentlichung zahlreicher Bücher, die sich mit den Veränderungen im frühpädagogischen Arbeitsfeld durch die Einführung der hochschulischen Studiengänge beschäftigen (z.B. Berth et al. 2013, Friedrich et al. 2016, Balluseck 2017). Für die Vertretung der hochschulpolitischen Ebene wurde im Jahr 2011 der „*Studiengangstag Pädagogik der Kindheit*“ gegründet, der seitdem verschiedene Publikationen veröffentlicht hat (vgl. Betz/Cloos 2014: 10 f.). Ausgehend von der Vielzahl literarischer Quellen wurde für die vorliegende Arbeit eine Literaturanalyse durchgeführt. Zentrale Fragen dieser Arbeit sind: Über welche Kompetenzen verfügen Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen? Worin liegen die Unterschiede der beiden Kompetenzprofile? Ziel dieser Arbeit ist es aufzuzeigen, inwiefern die durch die verschiedenen Ausbildungsansätze erworbenen Kompetenzen eine Grundlage für die ressourcenorientierte Zusammenarbeit im Team darstellen und wie darauf aufbauend die Professionalisierung der Frühen Bildung gestaltet werden kann.

Ausgangspunkt für den Aufbau der Arbeit ist der Bologna-Prozess (vgl. Kapitel 1.1). Die daraus entstandene Kompetenzorientierung in Ausbildungs- und Studiengängen führte sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene zur Einführung von Qualifikationsrahmen (vgl. *B-L-KS DQR* 2013: 23 f.). Der „*Deutsche Qualifikationsrahmen*“ (*DQR*) ist für die Gestaltung dieser Arbeit insofern von Relevanz, als dass die Kompetenzkategorien des *DQR* die Struktur für den Aufbau der Kapitel 3 und 4 bilden. Zudem hat die gleiche Einstufung der Abschlüsse von deutschen Fachschulen und Bachelor-Abschlüssen auf das Niveau 6 des *DQR* viele Fragen in Bezug auf die berufliche und hochschulische Bildung aufgeworfen (vgl. Kapitel 1.3.3). Diese stehen in einem engen Zusammenhang mit der Frage nach den Unterschieden der Kompetenzprofile von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen. Die Ergebnisse der *PISA*-Studie haben zu der Frage geführt, ob die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin die Fachkräfte ausreichend auf die an sie gestellten Anforderungen vorbereitet (vgl. Diller 2015: 223). Die Folge war eine „*inten-*

sive öffentliche Diskussion mit erstaunlichen Effekten“ (Diller 2015: 223). Die Kapitel 2.2.1 bis 2.2.4 fassen die die Entwicklungen im Feld der Frühen Bildung zusammen, die seit der Veröffentlichung der ersten *PISA*-Ergebnisse im Jahr 2000 stattgefunden haben. In Kapitel 3.1 wird zunächst die historische Entwicklung der Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin dargestellt, bevor ein kurzer Überblick über das „*Qualifikationsprofil ‚Frühpädagogik‘ für Fachschulen*“² folgt. Dieses bildet, zusammen mit dem „*Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für Erzieherinnen*“ der *KMK* (2017) und dem „*Erweiterten Qualifikationsprofil*“ der *Robert Bosch Stiftung* (2011), die Grundlage für die Kapitel 3.3.1 bis 3.3.4, in denen die Kompetenzen von Absolventinnen frühpädagogischer Fachschul-Ausbildungen zusammenfassend dargestellt sind. Der Aufbau des Kapitels 4 ist ähnlich dem Aufbau des Kapitels 3: Zunächst wird die historische Entwicklung der frühpädagogischen Studiengänge an Hochschulen zusammengefasst. Anschließend folgt die Darstellung des „*Qualifikationsrahmens für B.A.-Studiengänge ‚Kindheitspädagogik‘ / ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit*““ (*BAG-BEK* 2009). Anhand des Qualifikationsrahmens der *BAG-BEK*, des „*Qualifikationsprofils Frühpädagogik B.A.*“ und des „*Erweiterten Qualifikationsprofils*“ der *Robert Bosch Stiftung* (2011) werden in Kapitel 4.3.1 und 4.3.2 die Kompetenzen der Absolventinnen von frühpädagogischen Studiengängen dargestellt. Die Synopse der Kapitel 3 und 4 beginnt mit einer tabellarischen Gegenüberstellung der Unterschiede der Struktur- und Prozessqualität von Fachschulen für Sozialpädagogik und frühpädagogischen Hochschulen (vgl. Kapitel 5.1/Abbildung 6). Diese miteinbeziehend folgt ein Vergleich der unterschiedlichen Ausbildungsansätze (vgl. Kapitel 5.2) und eine Untersuchung, inwiefern die daraus entstehenden Kompetenzen für eine ressourcenorientierte Zusammenarbeit von Teams in Kindertagesstätten genutzt werden können (vgl. Kapitel 5.3). Abschließend werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammenfassend dargestellt.

² In Bayern und im Saarland gibt es anstelle von Fachschulen Fachakademien (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2011: 28). Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden die allgemeine Bezeichnung Fachschulen verwendet.

Anmerkungen:

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Untersuchung bezieht sich auf staatlich anerkannte Erzieherinnen, die ihren Abschluss an Fachschulen für Sozialpädagogik erlangen und auf staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen, die ihren Bachelor-Abschluss an Hochschulen absolvieren. Die *Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAG LJÄ)* (vgl. 2005: 8) fasst ergänzend zu § 72 SGB VIII zusammen, dass Fachkräfte als diejenigen Personen gelten, die mindestens einen Abschluss an einer Fachschule absolviert haben. Demnach werden die Abschlüsse zur Sozialassistentin und zur Kinderpflegerin in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt. Auch die Absolventinnen von Master-Abschlüssen werden in der Arbeit außen vor gelassen, da diese bei 13 Master-Studiengängen im Vergleich zu 70 Bachelor-Studiengängen nur gering vertreten sind (vgl. FKB 2019: 11). Ein Kernteil der Arbeit stellt die Untersuchung der Kompetenzen von Absolventinnen frühpädagogischer hoch- und fachschulischer Ausbildungswege dar. Die Ausbildung zur Erzieherin vermittelt als „*Breitbandausbildung*“ (Friedrich 2017: 36) Kompetenzen zur Arbeit in allen sozialpädagogischen Bereichen (vgl. *KMK* 2017: 6). Im Gegensatz dazu bereitet das frühpädagogische Studium die Absolventinnen auf berufliche Tätigkeiten in der (frühen) Kindheit vor. Da die Untersuchung dieser Arbeit auf die Zusammenarbeit von Kindheitspädagoginnen und Erzieherinnen im Feld der Frühen Bildung abzielt, werden ausschließlich die Kompetenzen betrachtet, die durch die fachschulische Ausbildung zur Erzieherin für dieses Berufsfeld vermittelt werden. Kompetenzen, die die Absolventinnen der fachschulischen Ausbildung zur Erzieherin über die frühe Kindheit hinaus erwerben, finden demnach keine Berücksichtigung.

1 Von der Input- zur Output-Orientierung

1.1 Der Bologna-Prozess

Am 25. Mai 1998 wurde mit der *Sorbonne-Erklärung* eine Grundlage für die europäische Hochschulbildung geschaffen. Diese fand am 19. Juni 1999 mit der Unterzeichnung der „*Gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister*“ von 30 europäischen Bildungsministern ihre Fortsetzung (vgl. *KMK/BMBF* 2018: 3). Durch die *Bologna-Erklärung* wurde die Basis für den *Europäischen Hochschulraum (EHR)* geschaffen. Der Bologna-Prozess, als „*die größte Studienreform der Nachkriegsgeschichte*“ (*vbw* 2011: 24) bezeichnet, hat zum Ziel, Mobilität zwischen den Hochschulen innerhalb des Mitgliedsraumes zu ermöglichen, nationale Hochschulsysteme an die in der *Bologna-Erklärung* festgelegten und europaweit anzustrebenden Strukturen anzupassen und Studienleistungen und -abschlüsse kompatibel zueinander zu gestalten (vgl. *vbw* 2011: 24, 143). Die größte Veränderung im Rahmen des Bologna-Prozesses ist die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge (vgl. *vbw* 2011: 143). Neben der Gestaltung gestufter Studiengänge, ist die Einführung des *Europäischen Systems zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (European Credit Transfer System, ECTS)* ein weiteres Merkmal des Bologna-Prozesses. Das Kreditpunktesystem schafft Transparenz über den studentischen Arbeitsaufwand (Workload) der Bestandteile des Studiums (vgl. *HRK* 2008: 85) und vereinfacht, zusammen mit der Ausstellung eines *Diploma Supplements* zum Abschlusszeugnis, die Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen (vgl. *HRK* 2008: 158). Durch die Einführung eines Akkreditierungssystems wird an deutschen Hochschulen die Einhaltung fachlich-inhaltlicher Mindeststandards gewährleistet und die Berufsrelevanz der Abschlüsse überprüft (vgl. *KMK* 2002a: 4). Die Einführung von Qualifikationsrahmen ist eine weitere Maßnahme des Bologna-Prozesses. Für die europäische Hochschullandschaft bedeutsame Qualifikationsrahmen sind der „*Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum*“ (*QF-EHEA*), der „*Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*“ (*HQR*) und der „*Europäische Qualifikationsrahmen*“ (*EQR*) (vgl. *B-L-KS DQR* 2013: 23 f.). In Kapitel 1.3 wird der „*Deutsche Qualifikationsrahmen*“ (*DQR*) dargestellt.

1.2 Der Kompetenzbegriff

Angestoßen durch den Bologna-Prozess fand in der Bildungsdiskussion ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Output-Orientierung statt (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2008: 62). Seitdem orientiert sich die Gestaltung von Ausbildungs- und Studiengängen an den zu vermittelnden handlungsorientierten Kompetenzen. In Modulhandbüchern und (Rahmen-) Lehrplänen werden konkrete Lernergebnisse definiert (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 45). Die gängigste Kompetenzdefinition ist nach Fröhlich-Gildhoff et al. (vgl. 2011: 14) die von Weinert: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002: 27 f.). Nach dem allgemeinen Kompetenz-Modell von Fröhlich-Gildhoff et al. (vgl. 2011: 17) entsteht die Kompetenz durch das Ineinanderverwirken von Disposition und Performanz (vgl. Abbildung 1).

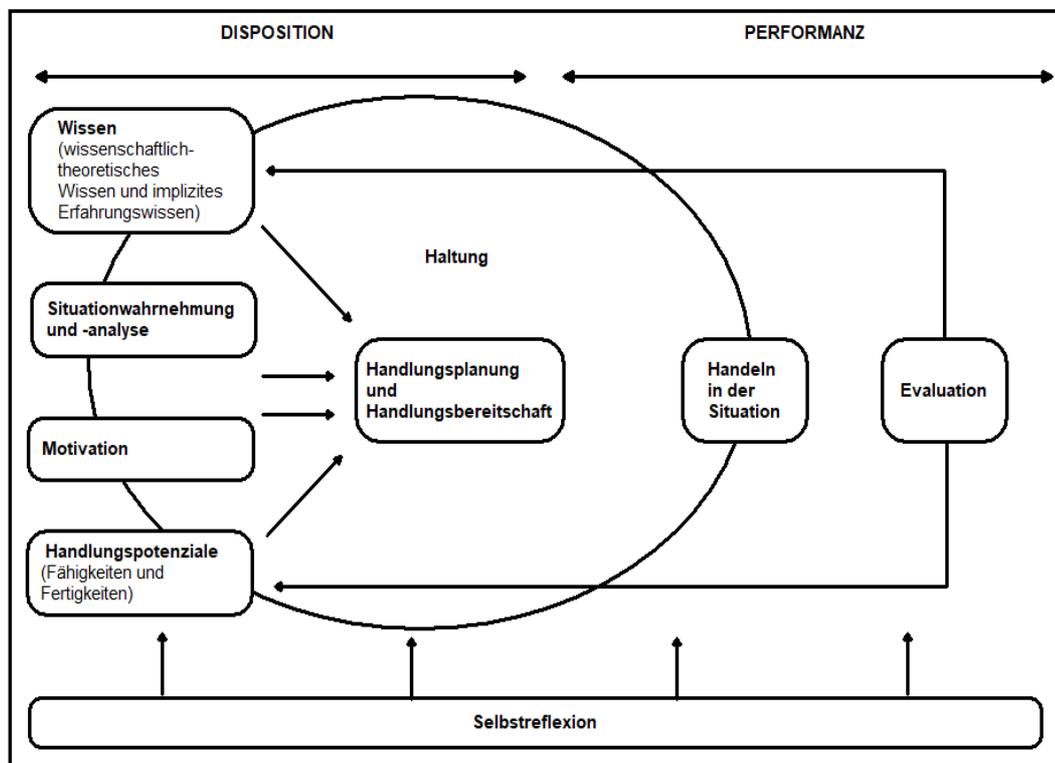


Abbildung 1: Allgemeines Kompetenz-Modell (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 17)

Die Disposition beschreibt die prinzipielle Fähigkeit, bestimmte Handlungen hervorzubringen. Sie setzt sich aus dem expliziten wissenschafts-theoretischen Wissen, dem impliziten Erfahrungswissen und den Fertigkeiten zusammen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011: 43). Durch die weiteren Einflussfaktoren der Situationswahrnehmung und -analyse und der Motivation, entstehen die Handlungsplanung und -bereitschaft. Die Performanz beschreibt das tatsächliche Handeln. Nach der Handlungsrealisierung folgt die Evaluierung des Geschehenen, welche in einem reziproken Verhältnis zum Wissen und den Handlungspotentialen steht. Die Haltung liegt *“im Sinne eines individuell-biografischen und kollektiven Habitus [...] ‚hinter‘ der Ebene der Disposition“* (Robert Bosch Stiftung 2011: 43). Diese entwickelt sich aus der Erfahrung und dem Wissen. Abbildung 2 verdeutlicht den bedeutsamen Stellenwert der Reflexion bei der Entwicklung der professionellen Haltung.

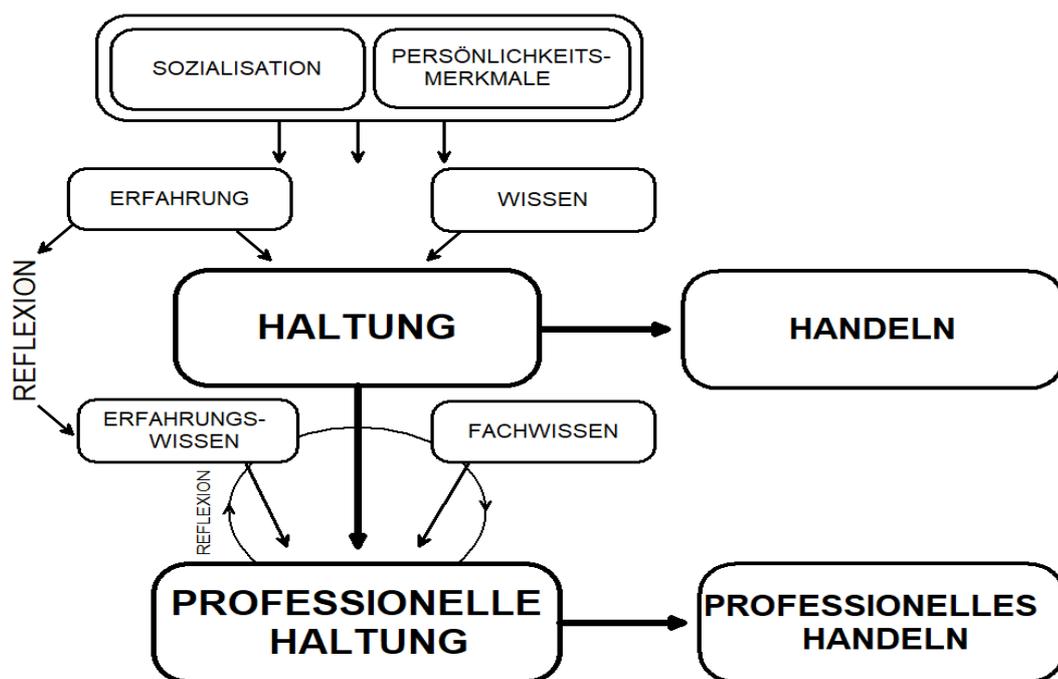


Abbildung 2: Bedingungsgefüge - Professionelle Haltung (Jasmund 2018: 134)

Erst durch die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und dem eigenen Wissen entsteht Erfahrungswissen und Fachwissen. Durch erneute und kontinuierliche Reflexion entwickelt sich die professionelle Haltung. Das Bedingungsgefüge der professionellen Haltung ergänzt das allgemeine Kompetenz-Modell, indem es die Verbindung des professionellen Handelns und der professionellen Haltung aufzeigt.

1.3 DQR - Deutscher Qualifikationsrahmen

1.3.1 Die Entstehung des DQR

Am 23. April 2008 trat die „*Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates*“ in Kraft, einen „*Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*“ (*EQR*) einzurichten (vgl. *Europäische Union* 2008: C 111/3). Der *EQR* ist ein Referenzsystem, welches die Vergleichbarkeit von Qualifikationen innerhalb Europas erleichtert. Den Kern des *EQR* bilden acht Qualifikationsniveaus, die anhand von Lernergebnissen in Bezug auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben werden (vgl. *Europäische Kommission* 2008: 3). Die „*Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates*“ legte den Mitgliedsstaaten nahe, bis 2010 nationale Qualifikationssysteme zu entwickeln und diese an den *EQR* zu koppeln (vgl. *Europäische Union* 2008: C 111/3). Im Oktober 2006 verständigten sich das *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* und die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK)* darauf, einen „*Deutschen Qualifikationsrahmen*“ zu entwickeln. Die 2007 gegründete *Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR (B-L-KS DQR)* hatte den Auftrag, unter Beteiligung von unterschiedlichen Interessensvertretern einen *DQR*-Entwurf zu erarbeiten. Die Umsetzung erfolgte im Wesentlichen durch den *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR)* (vgl. *B-L-KS DQR* 2013: 8 f.). Nach einer fünfjährigen Entwicklungsphase trat 2012 der *DQR* in Kraft. Als nationale Umsetzung des *EQR* bietet der *DQR* Orientierung im deutschen Bildungssystem und ermöglicht, die in Deutschland erworbenen Qualifikationen im europäischen Kontext zu vergleichen (*AK DQR* 2011: 3). Der *DQR* umfasst acht Referenzniveaus, welche den Niveaus des *EQR* zugeordnet werden können (vgl. *B-L-KS DQR* 2013: 12). Im *DQR* werden die formalen Qualifikationen aus der allgemeinen, der beruflichen und der Hochschulbildung eingeordnet. Der *DQR* hat keinen Einfluss auf das bestehende System der Zugangsberechtigungen in Deutschland. Die Qualifikationsniveaus können auf unterschiedlichen Bildungswegen erreicht werden. Das Erreichen eines Niveaus führt nicht automatisch zu einer Zugangsberechtigung zur nächsthöheren Ebene. Die Qualifikationsniveaus haben keinen Einfluss auf tarif- oder besoldungsrechtliche Zuordnungen (vgl. *AK DQR* 2011: 4 f.). Im Folgenden wird der *Kompetenzbegriff* im *DQR* ausführlich dargestellt.

1.3.2 Der Kompetenzbegriff im DQR

Im Gegensatz zum *EQR*, in dem die Kompetenz eine Lernergebniskategorie neben Kenntnissen und Fertigkeiten darstellt, kommt dem *Kompetenzbegriff* im *DQR* eine übergeordnete Bedeutung zu (vgl. *B-L-KS DQR* 2013: 15). Im *DQR* wird Kompetenz als eine „*umfassende Handlungskompetenz*“ (*AK DQR* 2011: 4) verstanden, welche „*die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen (bezeichnet), Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten*“ (*AK DQR* 2011: 4). Der *Kompetenzbegriff* des *DQR* unterscheidet zwischen den Kompetenzkategorien der *Fachkompetenz* und der *Personalen Kompetenz*. Die *Fachkompetenz* „*umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen*“. Die *Personale Kompetenz* „*umfasst Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich [...] zu gestalten*“. (*B-L-KS DQR* 2013: 14). Beide Kompetenzkategorien sind in jeweils zwei Subkategorien unterteilt, aus der sich eine *Vier-Säulen-Matrix* ergibt (vgl. *Abbildung 3*) (vgl. *AK DQR* 2011: 4).

Niveauindikator, Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team- / Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit / Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abbildung 3: Struktur der Niveaubeschreibung des DQR (AK DQR 2011: 5)

Der *Niveauindikator* beschreibt die Anforderungsstruktur eines Lern- oder Arbeitsbereiches anhand der Merkmale Komplexität, Dynamik, Selbstständigkeit und Innovationsfähigkeit (vgl. *AK DQR* 2011: 8). Die *Deskriptoren* beschreiben die Unterkategorien der zwei Kompetenzkategorien. Sie stellen Art und Umfang der Lernergebnisse (*Outcomes*) dar, anhand derer eine Qualifikation einem Niveau zugeordnet wird (vgl. *B-L-KS DQR* 2013: 10).

1.3.3 Die Debatte um das Qualifikationsniveau 6 im DQR

Die Zuordnungen zum Qualifikationsniveau 6 haben im Bereich der Frühpädagogik zu einer heftigen Kontroverse geführt. Diese drehte sich im Kern um die Frage, ob die Abschlüsse der Fachschulen auf dem gleichen Niveau wie die der frühpädagogischen Studiengänge eingeordnet werden können (vgl. Berth/Nürnberg 2014: 109). Den in Qualifikationsniveau 6 eingeordneten Abschlüssen wird ein „*breites und integriertes berufliches Wissen*“ oder ein „*breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen*“ bescheinigt. Die Absolventinnen sind in der Lage, komplexere Probleme zu bearbeiten und können „*[i]n Expertenteams verantwortlich arbeiten oder [i. Orig. fett, f. Verf.] Gruppen oder Organisationen⁴ [sic!] verantwortlich leiten*“ (B-L-KS DQR 2013: 20). Lern- und Arbeitsprozesse können zielgerichtet geplant, umgesetzt und reflektiert werden (vgl. B-L-KS DQR 2013: 20). Trotz alarmierender Schreiben von Vertreterinnen und Vertretern der früh- und sozialpädagogischen Studiengänge (vgl. *Studiengangstag Pädagogik der Kindheit* 2011, *Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS)* 2012), wurde 2013 eine doppelte Zuordnung umgesetzt (vgl. DQR 2013: 2). Leu (vgl. 2014: 36) sieht dies als Ausdruck der Gleichwertigkeit von beruflich-praktischem und wissenschaftlich-theoretischem Wissen. Es handele sich um gleichwertige und nicht um gleichartige Qualifikationen (vgl. Leu 2014: 39; vgl. B-L-KS DQR 2013: 26). Dieser Ansicht gegenüber stehen die Gründungsteilnehmerinnen und Gründungsteilnehmer des „*Studiengangstag Pädagogik der Kindheit*“, die weder eine Gleichartigkeit noch eine Gleichwertigkeit beider Bildungswege sehen. Sie betonen die verschiedenen Formen des Lernens: In Fachschulen wird durch schulisches Lernen das Verstehen und Anwenden wissenschaftlicher Erkenntnisse verfolgt. Das forschende Lernen an Hochschulen bringt wissenschaftliche Erkenntnisse hervor, die in anwendungsorientierten Konzeptionen umgesetzt werden (vgl. *Studiengangstag Pädagogik der Kindheit* 2011: 11). Fachschulabsolventinnen würden so auf „*konkrete, relativ fest umrissene Aufgaben*“ vorbereitet werden, während Hochschulabsolventinnen eine „*(selbst-) reflexive und forschende Haltung*“ (Stieve/Kägi 2012: 161) entwickeln. Stieve und Kägi (2012: 161) sehen in der doppelten Zuordnung einen „*Rückschritt in der Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit*“ und plädieren für eine Einordnung der fachschulischen Ausbildung auf Level 5.

2 Entwicklungen in der Frühen Bildung seit 2000

2.1 Die PISA-Studie

PISA steht für „*Programme for International Student Assessment*“ und stellt eine umfassende, international durchgeführte Schulleistungsstudie dar. Durchgeführt wird die *PISA*-Studie von der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*. Ziel der Studie ist es, vergleichende Daten über die Bildungssysteme der *OECD*-Länder zu erheben (vgl. Stanat et al. 2002: 1). Die *PISA*-Studie ist ein langfristig angelegtes Projekt (vgl. Stanat et al. 2002: 2). In Dreijahreszyklen werden mit wechselndem Schwerpunkt die drei Kompetenzbereiche Lesekompetenz (Reading Literacy), mathematische Grundbildung (Mathematical Literacy) und naturwissenschaftliche Grundbildung (Scientific Literacy) untersucht. Ebenfalls in einem Dreijahreszyklus werden die sogenannten fächerübergreifenden Kompetenzen betrachtet. Diese umfassen die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen, die allgemeine Problemlösungsfähigkeit und die Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Computern (vgl. Baumert et al. 2001: 15 f.).

Im Jahr 2000 wurde die erste Erhebung der *PISA*-Studie durchgeführt (vgl. Stanat et al. 2002: 2). Die Veröffentlichung der Ergebnisse im Dezember 2001 führte in Deutschland zu einem „regelrechten ‚*PISA*-Schock‘“ (vbw 2011: 23): Die deutschen Schülerinnen und Schüler schnitten in allen drei Kompetenzbereichen deutlich unter dem Mittelwert der *OECD*-Mitgliedsstaaten ab (vgl. Stanat et al. 2002: 8). Auffallend war, dass die Leistungsstreuung in Deutschland größer war als in den meisten anderen *OECD*-Ländern. Insbesondere im unteren Leistungsbereich war der Anteil der deutschen Schülerinnen und Schüler vergleichsweise groß, während es keinen überdurchschnittlich großen Anteil gab, der auffallend gute Leistungen erbrachte (vgl. *KMK* 2002b: 5). Offenbar gelang es im Vergleich zu anderen Ländern in Deutschland nicht, leistungsschwache Schülerinnen und Schüler angemessen zu fördern (Artelt et al. 2001: 30). Es stellte sich heraus, dass die soziale Differenz der Schülerinnen und Schüler in allen teilnehmenden Ländern als Ungleichheitsfaktor Einfluss auf die schulischen Leistungen nahm. Die Kopplung der sozialen Herkunft und der schulischen Leistungen war in

Deutschland am engsten (vgl. Stanat et al. 2002: 12 f.; Meyer 2018: 38). Die *PISA*-Ergebnisse zeigten, dass ein Migrationshintergrund in der Familie negativen Einfluss auf den Kompetenzerwerb von Jugendlichen hatte. Dieser wurde nur sichtbar, wenn beide Elternteile zugewandert waren. Ob nur ein Elternteil zugewandert war oder beide Elternteile aus Deutschland kamen, beeinflusste den Kompetenzerwerb hingegen kaum (vgl. Stanat et al. 2002: 13). Ein weiteres bedeutsames Ergebnis der *PISA*-Studie war die Erkenntnis, dass die Beherrschung der deutschen Sprache im deutschen Bildungssystem ein entscheidendes Kriterium für die Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler ist (vgl. Artelt et al. 2001: 38). Es wurde ein Zusammenhang zwischen sprachlichen Defiziten und den Lernergebnissen deutlich, sodass sich ein unzureichendes Leseverständnis negativ auf die Gestaltung der Bildungsbiografie auswirkt (vgl. Artelt et al. 2001: 39). Artelt et al. schließen daraus, dass gerade im Bereich der frühen Förderung der Fokus auf die Kompetenzbereiche gelegt werden muss, die für „*Laufbahnentscheidungen*“ (2001: 38) entscheidend sind.

Obwohl die Ergebnisse der ersten *PISA*-Studie repräsentativ für die 15-jährigen Jugendlichen standen und empirisch keine Zusammenhänge über die Altersgruppe hinaus belegt werden konnten (vgl. Meyer 2018: 38), wurde das schlechte Abschneiden auch auf eine unzureichende frühkindliche Bildung zurückgeführt (vgl. Friedrich 2017: 39). Das *PISA*-Konsortium sah die Ergebnisse nicht in einem Defizit des Schulsystems begründet, sondern nah an, dass „*[d]ie Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung ein kumulativer Prozess zu sein (scheint), der lange vor der Grundschule beginnt und an Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt wird*“ (Artelt et al. 2001: 37). Rauschenbach und Otto (2008: 14) sehen die Tatsache, dass eine „*besorgniserregend große Zahl an Schülerinnen und Schülern*“ nicht über basale, lernbezogene Kompetenzen verfügte, als einen Grund dafür, dass die ausgelöste Debatte auch den Elementarbereich betraf. Die bedeutsame Stellung frühkindlicher Bildungsprozesse rückte ins Zentrum öffentlicher und bildungspolitischer Aufmerksamkeit (vgl. Diller 2015: 223) (z.B. *Spiegel online* 2001, *FAZ* 2001). Es entstand eine Diskussion um das Bildungsverständnis von Kindertageseinrichtungen, durch die es in den folgenden Jahren zu großen Veränderungen in der frühen Bildung kam (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2008: 18).

2.2 Von der Betreuungs- zur Bildungsinstitution

2.2.1 Einführung von Bildungsplänen

Als Reaktion auf die deutschen Ergebnisse der ersten *PISA*-Studie definierte die *KMK* sieben zentrale Handlungsfelder, in denen die Bundesländer anschließend vorrangig tätig wurden (vgl. *KMK* 2002b: 6). Für den vorschulischen Bereich standen Maßnahmen zur Stärkung der Bildungsfunktion von Kindertageseinrichtungen, sowie der Ausgleich sozialer Benachteiligung im Zentrum (vgl. *KMK* 2002b: 8). Die Umsetzung der Maßnahmen schloss „die Fortschreibung von Rahmenplänen für die Kindertagesstätten und eine Neuformulierung der Grundsätze für die dortige Bildungsarbeit mit ein“ (*KMK* 2002b: 8). Mit dem 2004 beschlossenen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (vgl. *JFMK/KMK* 2004) wurde eine Grundlage für die Gestaltung der landesspezifischen Bildungspläne³ geschaffen. Der Rahmen stellt den bedeutsamen Stellenwert frühkindlicher Bildung in den Vordergrund und betont die Bildungsfunktion in der Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung (vgl. *JFMK/KMK* 2004: 2; *vbw* 2012: 19).

Für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit definiert der Referenzrahmen sechs Aufgabendimensionen:

- Pädagogische Grundprinzipien
- Die Rolle der Fachkraft
- Die Rolle der Eltern / des Elternhauses
- Die Gruppe als (soziales) Lernfeld / Die Rolle der Peers
- Die Funktion der Räume / Die Gestaltung des Außengeländes
- Die Gemeinwesenorientierung, Kooperation und Vernetzung (vgl. *JFMK/KMK* 2004: 5 ff.).

Diese werden auf Länderebene durch die Bildungspläne konkretisiert und dienen bei der Ausgestaltung von träger- und einrichtungsspezifischen Konzeptionen als Orientierungsrahmen (vgl. *JFMK/KMK* 2004: 5; Meyer 2018: 105). Der gemeinsame Rahmen betont das Bildungsverständnis der ganzheitlichen

³ Wenngleich sich die Rahmenpläne der einzelnen Bundesländer im Hinblick auf die Titelformulierung unterscheiden (z.B. Grundsätze, Orientierungsplan, Empfehlungen), wird im Folgenden die Bezeichnung „Bildungspläne“ als Sammelbegriff verwendet.

Förderung: „*Im Vordergrund der Bildungsbemühungen im Elementarbereich steht die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen*“ (JFMK/KMK 2004: 3). Ziel ist es, das Kind für die erfolgreiche Bewältigung zukünftiger Lebens- und Lernaufgaben zu befähigen. Zur Konkretisierung der pädagogischen Arbeit werden sechs Bildungsbereiche aufgeführt:

- Sprache, Schrift, Kommunikation
- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung / religiöse Erziehung
- Mathematik, Naturwissenschaften, (Informations-) Technik
- Muische Bildung / Umgang mit Medien
- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Natur und kulturelle Umwelten (vgl. JFMK/KMK 2004: 4 f.).

Diese sollten nicht getrennt voneinander betrachtet, sondern im Hinblick auf die ganzheitliche Förderung bei Bildungs- und Förderangeboten gemeinsam berücksichtigt werden (vgl. JFMK/KMK 2004: 3). Ein weiterer Themenschwerpunkt im Referenzrahmen ist die Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich. Als wesentliche Voraussetzung wird die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aufgeführt. Zusammen mit den Eltern tragen sie die Verantwortung, dem Kind eine aktive Bewältigung des Übergangs zu ermöglichen (vgl. JFMK/KMK 2004: 8).

Im Hinblick auf den Grad der Verbindlichkeit der Bildungspläne haben die Bundesländer einen großen Handlungsfreiraum: Die Bildungspläne können als Empfehlung für die Kindertageseinrichtungen verstanden werden oder verbindlich vorgeschriebene Bildungsziele definieren (vgl. JFMK/KMK 2004: 7). Entsprechend heterogen gestalten sich die Dokumente. Sie unterscheiden sich in Bezug auf den Titel, die Autorenschaft, die Zielgruppe, den Umfang der Seiten, den Entstehungskontext und den Verbindlichkeitsgrad (vgl. Meyer 2018: 106). Trotz ihrer großen Unterschiede stellt Meyer (2018: 115) als Gemeinsamkeit ein kompetenzorientiertes Bildungsverständnis heraus, „*das auf die Förderung der Eigenverantwortlichkeit des Kindes [...] zielt*“. Das Kind wird als „*Akteur und Konstrukteur seiner eigenen Entwicklung und Bildung*“

(Meyer 2018: 115) betrachtet. Seit der Einführung der Bildungspläne wurden diese - wie es der gemeinsame Rahmen vorgibt - zum Teil mehrfach überarbeitet und verändert und können somit als Ausdruck der Weiterentwicklung der Frühpädagogik gesehen werden (vgl. *JFMK/KMK* 2004: 7; Meyer 2018: 103).

Der gemeinsame Rahmen der Länder übte Druck von innen auf die Bundesländer aus, ihren Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen neu zu definieren. Durch internationale Vergleiche kam Druck von außen hinzu: Andere *OECD*-Länder hatten bereits Bildungspläne entwickelt, sodass in Deutschland großer Nachholbedarf bestand, die Bildungsqualität auch auf Länderebene zu bestimmen (vgl. Meyer 2018: 93). Seit der Einführung der Bildungspläne zwischen 2002 und 2006 liegen den Bundesländern zusammen mit dem KJHG sowie den Ausführungsgesetzen der Länder wesentliche Dokumente zur fachlichen Rahmung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen vor (vgl. Meyer 2018: 89). Neben der Qualitätsentwicklung und -sicherung haben die Bildungspläne als „*Instrumente bildungspolitischer Kommunikation*“ (Meyer 2018: 102) die Funktion, die Leistungen von Kindertagesstätten über den internen fachlichen Diskurs hinaus nachvollziehbar zu machen (vgl. Meyer 2018: 95). Sie betonen den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitutionen (vgl. Meyer 2018: 102).

2.2.2 Einführung von frühpädagogischen Studiengängen

Obwohl die erste *PISA*-Studie die Leistungen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern erfasste, löste die Veröffentlichung der Ergebnisse eine intensive öffentliche Debatte über die Qualität von Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen aus. Als ein Grund für das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler wurde die Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte aufgeführt (vgl. Friedrich 2017: 39). Der *OECD*-Länderbericht aus dem Jahr 2004 fasste zusammen, dass „*Einigkeit darüber (herrscht), dass die derzeitige Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher unangemessen*“ (*OECD* 2004: 58) sei. Es wurde in Frage gestellt, inwiefern die fachschulische Ausbildung von Erzieherinnen den gestiegenen Anforderungen, die an frühpädagogische Fachkräfte gestellt werden, noch gerecht wurde (vgl. Friedrich 2017: 15;

Altermann et al. 2015: 9). Zum einen entstand durch die bundesweite Einführung der Bildungspläne eine Fülle von Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte (vgl. Meyer 2018: 122). Zum anderen ergaben sich aus den fachlichen und gesellschaftlichen Veränderungen neue Themenschwerpunkte, die bei der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden müssen. Diese umfassen unter anderem die Themen Inklusion, Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, Gestaltung von Transitionsprozessen, migrationssensibles Handeln, Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren und den Ausgleich sozialstruktureller Benachteiligung (vgl. Altermann/Holmgaard 2016: 8). Dazu kam ein durch neue Forschungsergebnisse hervorgebrachtes verändertes Verständnis über kindliche Bildungsprozesse, das das Kind als aktives und kompetentes Subjekt konstituiert. Danach veränderten sich die an pädagogische Fachkräfte gestellten Erwartungen: Neben der Umsetzung der Bildungspläne sollen die Bildungsprozesse der Kinder angeregt und individuell gefördert, sowie reflektiert und dokumentiert werden (vgl. Schelle 2011: 8). Der Bildungsauftrag ist eingebettet in eine breite Persönlichkeitsbildung der Kinder. Die Gestaltung der pädagogischen Arbeit soll sozial bedingte Ungleichheiten reduzieren und zu mehr sozialer Gerechtigkeit bei Schulbeginn beitragen. (vgl. *vbw* 2012: 21). Als Reaktion auf die hohen Ansprüche an frühpädagogische Fachkräfte wurden Reformen in der Ausbildung zur Erzieherin durchgeführt und ein breites Angebot an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt (vgl. Altermann et al. 2015: 10). Darüber hinaus entstand die Forderung nach einer qualifizierteren Ausbildung für frühpädagogische Fachkräfte (vgl. Diller 2015: 223). Die Erkenntnis, dass dem Qualifikationsniveau der Fachkräfte eine zentrale Rolle für positive Auswirkungen des Besuchs von Kindertageseinrichtungen zukommt, verstärkte die Forderung, das frühkindliche Arbeitsfeld zu professionalisieren (vgl. Altermann et al. 2015: 9; *vbw* 2012: 22 ff.). Internationale Vergleiche ergaben zudem, dass Deutschland eines der wenigen Länder ist, in denen die Mehrheit der frühpädagogischen Fachkräfte unterhalb des Bachelor-Niveaus ausgebildet wird (vgl. Friedrich 2017: 39). Durch hochschulpolitische Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses ergaben sich die Möglichkeiten, frühpädagogische Studiengänge zu entwickeln, um Fachkräfte auf akademischem Niveau für Kindertageseinrichtungen auszubilden. So sind ab 2004 im Rahmen des Projektes „PiK

– *Profis in Kitas*“ der *Robert Bosch Stiftung* zunächst fünf Studiengänge entstanden, die dezidiert auf das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung ausgerichtet sind (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2008: 6 f.).

In den ersten Jahren nach der Gründung der frühpädagogischen Studiengänge waren ein „*rasanter Ausbau und eine starke Dynamik in der früh- bzw. kindheitspädagogischen Hochschullandschaft*“ (FKB 2017: 126) zu beobachten. Im Jahr 2013 war mit 53 Hochschulstandorten, an denen 67 früh- bzw. kindheitspädagogische Studiengänge angeboten wurden, ein Höhepunkt des Ausbaus erreicht. Bis zum Jahr 2015 pendelte sich die Zahl der Hochschulstandorte bei 51 ein. Die Anzahl der Studiengänge stieg bis 2014 auf 71 an und sank im Jahr 2015 auf 69 (vgl. FKB 2017: 127 f.). „*Die Zeit des rasanten und anhaltenden Ausbaus ... [frühpädagogischer Studiengänge] [Anm. d. Verf.] scheint damit erst einmal vorbei zu sein*“ (FKB 2017: 127 f.). Im Zuge des Ausbaus der Studiengänge ist auch ein Wandel bei den Qualifikationsstrukturen in Kindertageseinrichtungen zu beobachten: In dem Zeitraum von 2006 bis 2019 ist die Anzahl der hochschulisch ausgebildeten Fachkräfte in den Kindertageseinrichtung von drei auf sechs Prozent gestiegen (vgl. FKB 2019: 6). Kindheitspädagoginnen stellen bei diesen Fachkräften einen Anteil von 15 Prozent dar. Trotz des Anstiegs der akademisch ausgebildeten Fachkräfte bildet das auf Fachschulniveau ausgebildete Personal mit sieben von zehn Fachkräften die mit Abstand größte Beschäftigtengruppe in Kindertageseinrichtungen (vgl. FKB 2019: 13).

Betz und Cloos (2014: 10) fassen zusammen, dass „*[d]ie Ausweitung kindheitspädagogischer Studiengänge [...] eine Grundlage für die seit längerer Zeit bildungspolitisch geforderte Ausweitung von Forschungsausgaben zu kindheitspädagogischen Fragestellungen dar(stellt)*“. Durch die stärkere Verortung der Kindheitspädagogik an den Hochschulen entwickelte sich ein neues Forschungsfeld. Es entstanden „*neue Publikationsorgane für forschungsbezogene Beiträge*“, „*eine Vielzahl an neuen Forschungsinstitutionen und -initiativen, Förderlinien und Förderprogrammen*“ und „*[z]ur hochschulpolitischen Absicherung der kindheitspädagogischen Studiengänge wurde der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit gegründet*“ (Betz/Cloos 2014: 10 f.).

2.2.3 Der U3-Ausbau

Die Veröffentlichung der *PISA*-Ergebnisse und die daran anschließende Einführung von länderspezifischen Bildungsplänen führten zu grundlegenden Reformen in der Kindertagesbetreuung (vgl. Altermann/Holmgaard 2016: 5). Im Zuge dessen geriet auch die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren zunehmend in den Fokus bildungspolitischer Diskussionen (vgl. Röhring 2015: 86). Auf dem sogenannten „*Krippengipfel*“ im April 2007 einigten sich Bund, Länder und Kommunen darauf, weitere Veränderungen im Hinblick auf die Betreuung von Kindern unter drei Jahren in die Wege zu leiten (vgl. Pabst/Schoyerer 2015: 13). Nach § 24, Abs. 2 SGB VIII „(hat) [e]in Kind, das das erste Lebensjahr vollendet hat, bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres Anspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege“. Dieser Anspruch gilt seit dem 1. August 2013 und wurde mit Inkrafttreten des *Kinderförderungsgesetzes (KiföG)* am 16. Dezember 2008 festgelegt. Diesen Neuerungen voraus ging eine gesetzliche Novellierung des SGB VIII im Jahr 2005 durch das *Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG)* und das *Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz (KICK)*. Es wurden grundlegende Voraussetzungen für die Bereitstellung bedarfsgerechter Betreuungsangeboten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren geschaffen (vgl. Pabst/Schoyerer 2015: 12). Die Kindertagespflege erfuhr durch die Artikelgesetze eine deutliche Aufwertung und wurde im *TAG* „zu einer qualitativ gleichrangigen Betreuungsform zur institutionellen Kindertagesbetreuung erklärt“ (Pabst/Schoyerer 2015: 12).

Das *KiföG* trat 2008 mit der Planung in Kraft, bis 2013 knapp 750.000 Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren zur Verfügung zu stellen und damit einen Betreuungsbedarf von 35 Prozent zu decken (vgl. Rauschenbach/Schilling 2010: 7 f.). Die Folge war ein massiver Ausbau des Betreuungsangebotes für unter Dreijährige. Eine Herausforderung dieses Ausbauprojekts war es, neben der Gestaltung des quantitativen Ausbaus auch die qualitative Entwicklung des Handlungsfeldes zu gewährleisten (vgl. Behr 2011: 8; Rauschenbach/Schilling 2010: 8). Als einen zentralen Ansatzpunkt des qualitativen Ausbaus bestimmt Behr (vgl. 2011: 8) die Qualifikation des Personals. Das professionelle Handeln in der Interaktion zwischen der Fachkraft und dem

Kind stellt den Kern der pädagogischen Arbeit mit Kindern unter drei Jahren dar (vgl. Röhring 2015: 92). Röhring (vgl. 2015: 86) und Viernickel (vgl. 2016: 95) merken an, dass trotz des notwendigen qualitativen Ausbaus der Betreuung unter Dreijähriger, die fachlichen Inhalte und zu erwerbenden Kompetenzen für Arbeit mit Kindern dieser Altersgruppe in Ausbildungsgängen an Fachschulen und kindheitspädagogischen Studiengängen nur vereinzelt vermittelt werden. In der Gestaltung der länderspezifischen Bildungspläne lässt sich in den letzten Jahren eine Entwicklung in Bezug auf die Berücksichtigung der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren beobachten: Im Jahr 2011 fasste Behr zusammen, dass lediglich vier der 16 Bildungsplänen die Bildungsprozesse von Kindern im Alter bis zu drei Jahren berücksichtigten (vgl. Behr 2011: 34). Meyer (2018: 208) kommt zu dem Ergebnis, dass „*sich mittlerweile alle Dokumente auf den Geltungsbereich ab der Geburt beziehen*“.

Die gesetzlichen Veränderungen und die bildungspolitische Bedeutungszunahme frühkindlicher Bildung und Betreuung in den ersten drei Lebensjahren spiegeln sich in den Betreuungszahlen der Kinder wider: Im Zeitraum von 2006 bis 2017 wuchs die Zahl der betreuten Kinder von 286.017 um 167 Prozent auf 762.361 Kinder an. Damit lag die Betreuungsquote der unter Dreijährigen im Jahr 2017 bei 33,1 Prozent (vgl. *BMFSFJ* 2018: 6). Ein Vergleich der Betreuungszahlen zwischen den alten und neuen Bundesländern macht deutlich, dass „*die Kinderkrippe (in der ehemaligen DDR) als anerkannte Einrichtung der Kleinkindbetreuung seit 1965 zum staatlichen Erziehungssystem zählte*“ (Röhring 2015: 86 f.). 2006 lag die Betreuungsquote der Kinder unter drei Jahren in den neuen Bundesländern bei 39,3 Prozent (*BMFSFJ* 2018: 9). Mit einer Betreuungsquote von 7,9 Prozent im Jahr 2006 stellte die Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in den alten Bundesländern eher eine Ausnahme dar. Im Verlauf der letzten Jahre haben sich die Quoten angenähert: Mit einer Betreuungsquote von 28,8 Prozent in den alten und 51,3 Prozent in den neuen Bundesländern liegt der Unterschied im Jahr 2017 bei nur noch 22,5 Prozentpunkten (vgl. *BMFSFJ* 2018: 9). Insgesamt entwickelt sich die Betreuung von Kindern in den ersten drei Jahren in Deutschland immer mehr zu einem Regelangebot (vgl. Viernickel 2016: 84).

2.2.4 Das Gute-KiTa-Gesetz

Nach dem quantitativen Ausbau in der Frühen Bildung beschloss der Bund den Fokus auf die Qualitätssteigerung in der Kindertagesbetreuung zu legen (vgl. Haderlein 2018: 182). Das am 6. November 2014 auf der *Bund-Länder-Konferenz* unterzeichnete Kommuniqué „*Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern*“ stellt den ersten Schritt des Qualitätsentwicklungsprozesses dar. Im Folgenden wurde die *Bund-Länder-Arbeitsgruppe Frühe Bildung* aus Vertreterinnen und Vertretern des Bundesfamilienministeriums, der Länder und der kommunalen Spitzenverbände gegründet. Diese hatte die Aufgabe in einem „*Zwischenbericht*“ gemeinsame Handlungsziele und eine Finanzierungsgrundlage festzuhalten (vgl. *BMFSFJ/JFMK* 2016: Erklärung). Am 15. November 2016 wurde der *Zwischenbericht* auf der *Bund-Länder-Konferenz* verabschiedet. Im Anschluss entwickelte die Arbeitsgruppe *Frühe Bildung* bis zur *Jugend- und Familienministerkonferenz* am 18./19. Mai 2017 Eckpunkte für ein *Bundesqualitätsentwicklungsgesetz* (vgl. Jansen 2017: 173). Diese dienten als Grundlage für das am 14. Dezember 2018 verabschiedete *Gesetz zu Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege*. Am 1. Januar 2019 trat das sogenannte *Gute-KiTa-Gesetz* in Kraft, mit dem die Qualität der Kindertagesbetreuung im gesamten Bundesgebiet gesteigert werden soll.

Der Bund definiert in § 2 des Gesetzes zehn Handlungsfelder, auf die sich die Qualitätsentwicklung beziehen soll:

- Bedarfsgerechtes Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot
- Guter Fachkraft-Kind-Schlüssel
- Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte
- Stärkung der Leitungen von Kindertageseinrichtungen
- Raumgestaltung in Kindertageseinrichtungen
- Gesundes Aufwachsen
- Sprachliche Bildung
- Stärkung der Kindertagespflege
- Verbesserung der Netzwerkarbeit
- Vielfältige pädagogische Arbeit (vgl. Sposito/Ostendorf-Servissoglou 2019: 20).

Zur Umsetzung der Qualitätssteigerung engagiert sich der Bund finanziell mit 5,5 Milliarden Euro bis zum Jahr 2022. Da sich die Ausgangslagen der strukturellen Standards in den Kindertageseinrichtung in Deutschland stark unterscheiden, bestimmen die Bundesländer, in welche Handlungsfelder sie für eine Qualitätssteigerung investieren (vgl. Haderlein 2018: 183). Die Berechnungsgröße für die Verteilung der Bundesmittel ist die Anzahl der Kinder unter sechs Jahren in einem Bundesland (vgl. Jansen 2017: 174). Durch Verträge zwischen dem Bund und den Ländern wird eine Zweckgebundenheit des jeweiligen Länderanteils erreicht (vgl. Haderlein 2018: 182). Ziel des *Gute-KiTa-Gesetzes* ist es, die Qualitätsverhältnisse der Länder auszugleichen, sodass „[a]lle Kinder [...] die gleichen Chancen haben, zu entdecken, was in ihnen steckt, und ihre Talente zu entfalten“ (BMFSFJ 2019: 4. Absatz). Fachleute äußern Zweifel, ob dieses Ziel mit dem *Gute-KiTa-Gesetz* erreicht werden kann. Der Deutsche Kitaverband merkt an, dass verbindliche und bundesweit einheitliche Mindest-Qualitätsstandards vonnöten seien, um die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in den Bundesländern auszugleichen (vgl. Sposito/Ostendorf-Servissoglou 2019: 20). Nur dann könne „das Recht des Kindes auf eine angemessene Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen unabhängig von seinem Wohnort“ (Jansen 2017: 172) sichergestellt werden. Haderlein (vgl. 2018: 182 f.) weist darauf hin, dass ein Vergleich der Bundesländer nicht möglich sei, wenn jedes Land eigene Kriterien für Qualitätssteigerung definiert. Hinzu kommt die Befürchtung, dass die Gelder, die für die Qualitätssteigerung vorgesehen sind, in die Beitragsfreiheit fließen könnten, sodass für die Arbeit in den Kindertageseinrichtung kein Geld mehr übrig bliebe (vgl. Haderlein 2018: 182 f.; Sposito/Ostendorf-Servissoglou 2019: 20). Haderlein (vgl. 2018: 182) wirft zudem die Frage auf, wie mit einer Qualitätssicherung in Kindertagesstätten nach 2022 umgegangen werden wird. Er kritisiert, dass die fehlende Dauerfinanzierung keine dauerhafte Qualitätsentwicklung möglich mache. Auch Sposito und Ostendorf-Servissoglou (vgl. 2018: 20 f.) merken an, dass die Befristung der Finanzierung bis 2022 eine langfristige Planung für die Länder verhindere. Trotz der Kritik, die Fachleute im Hinblick auf das *Gute-KiTa-Gesetz* äußern, betont Haderlein (2018: 183), dass das Thema Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen „weiter mit aller Macht vorangetrieben werden (muss).“

3 Die Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik

3.1 Historische Entwicklung

Staatlich anerkannte Erzieherinnen werden in Deutschland traditionell an Fachschulen⁴ für Sozialpädagogik ausgebildet. Sie erwerben einen „*postsekundären Berufsabschluss, der sie zur eigenverantwortlichen und selbstständigen Übernahme von Aufgaben der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen in allen sozialpädagogischen Feldern befähigt*“ (*Autorengruppe Fachschulwesen* 2011: 11). Bis zur Einführung der Ausbildung im Jahr 1967 hat eine Reihe von Entwicklungen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung stattgefunden, die bis in das 18. Jahrhundert zurückreichen. Im Folgenden werden die historischen Entwicklungen dargestellt.

Vor der Institutionalisierung der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte war eine außerfamiliäre Kinderbetreuung in Form von nachbarschaftlicher Unterstützung verbreitet. „*Weibliche Sozialisation und Lebenserfahrung galten als vorbereitende Grundlage für die außerfamiliären Erziehungshilfen*“ (Helm 2015: 20). Im Zuge der Industrialisierung wurden sogenannte Kinderbewahranstalten und Strick-, Spiel und Wartestuben eingerichtet. Bewahrerinnen und Kleinkindlehrerinnen waren für den Schutz und die Förderung der Kinder verantwortlich (vgl. Helm 2016: 20). In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelten sich konfessionelle Ansätze der Kleinkindpädagogik, um als „*Nothilfe*“ (Helm 2015: 23) die außerfamiliäre Betreuung der Kinder zu übernehmen. Die zeitgleich entstandene, überkonfessionelle Fröbelpädagogik stellte die Bedeutung der Bildungsangebote für Kinder in vorschulischen Einrichtungen in den Vordergrund (vgl. Helm 2016: 20). Im Laufe der Zeiten näherten sich die konfessionellen und fröbelschen Einrichtungen einander an. Es entstanden die sogenannten Volkskindergärten, die Bildung und Betreuung miteinander vereinten (vgl. Helm 2015: 27). Mit dem Reformplan für das höhere Mädchenschulwesen aus dem Jahr 1908 und der Ausbildung von Kinder-

⁴ In Bayern und im Saarland gibt es anstelle von Fachschulen Fachakademien (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2011: 28). Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden die allgemeine Bezeichnung Fachschulen verwendet.

gärtnerinnen ab dem Jahr 1911 fand erstmalig eine Standardisierung der frühkindlichen Bildung und Betreuung statt (vgl. Helm 2016: 27). Im Jahr 1928 wurde die Kindergärtnerinnenausbildung mit der Qualifizierung der Hortnerinnen zusammengelegt, was „*die Abkehr von einer rein frühpädagogisch ausgerichteten Ausbildung*“ (Friedrich 2017: 34) bedeutete. Nach der Machtübernahme durch die NSDAP wurde das frühpädagogische Arbeitsfeld durch eine „*rassistische Ideologisierung von Lehrplänen und institutionellen Zielen politisch verfügbar gemacht. [...] Voraussetzung für eine Ausbildung zur Kindergärtnerin war [...] neben der ‚arischen‘ Abstammung, dem Abschluss der Mädchenober- oder Mittelschule auch die Zugehörigkeit zum Bund Deutscher Mädchen*“ (Helm 2015: 29 f.). Im Jahr 1953 wurden mit der Novellierung des *Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG)* im Wesentlichen die Veränderungen aus der NS-Zeit rückgängig gemacht. Die politisch definierten Rahmenbedingungen für das frühpädagogische Arbeitsfeld hatten bis in die 1960er Jahre Bestand (vgl. Helm 2016: 28). Im Jahr 1967 führte die „*Rahmenvereinbarung für sozialpädagogische Ausbildungsstätten*“ der *KMK* die Ausbildung der Kindergärtnerin und Hortnerin mit der Ausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin zusammen. Es entstand der Abschluss zur Staatlich anerkannten Erzieherin an Fachschulen (vgl. Helm 2015: 33). Die Ausrichtung auf die vor- und außerschulische Erziehung setzte die Abkehr von der rein frühpädagogisch ausgerichteten Ausbildung fort. Die Bezeichnung der „*Breitbandausbildung*“ (Friedrich 2017: 36) wurde eingeführt. Nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten wurde der Entwicklungsstand aus der Zeit der DDR – die differenzierte Ausbildung für die Arbeit in Kinderkrippen, Kindergärten und Horte – an die westdeutschen Strukturen angepasst (vgl. Helm 2015: 31 f.).

Bereits im Jahr 1982 wurde durch eine Rahmenvereinbarung der *KMK* versucht, bundesweit einheitliche Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung zur Erzieherin zu schaffen. Das Ziel wurde nicht erreicht, da jedes Bundesland innerhalb der Rahmenvereinbarungen eigene Ausbildungsordnungen erlassen konnte. Mit der Überarbeitung der Rahmenvereinbarung im Jahr 2000 wurde die Ausbildung zur Erzieherin durch eine Vorbildung zur Kinderpflegerin oder Sozialassistentin ergänzt. Unter Berücksichtigung der Kulturhoheit der Länder wurde die Rahmenvereinbarung bewusst vage formuliert. Der daraus resultie-

rende Gestaltungsfreiraum der Länder führt bis heute zu einer großen Heterogenität der Erzieherinnenausbildung (vgl. Friedrich 2017: 37 f.). Janssen (2011: 14) beschreibt Fachschulen für Sozialpädagogik als „*unechte Fachschulen*“, da bei diesen im Gegensatz zu Fachschulen anderer Fachbereiche keine einheitlichen Zulassungsvoraussetzungen bestehen. Mit der „*Rahmenvereinbarung über Fachschulen*“ der KMK aus dem Jahr 2002 (vgl. KMK 2019) wird eine Kompetenzorientierung der Ausbildung in Lernbereichen angestrebt (Cloos et al. 2013: 23). Zudem legt diese fest, dass mit dem Abschlusszeugnis die Berechtigung einhergeht, die Berufsbezeichnung „*Staatlich anerkannte Erzieherin*“ zu führen (vgl. KMK 2019: 7). Im Zuge der Diskussion um die Bedeutung frühkindlicher Bildung folgte im Jahr 2004 der „*Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*“ (JFMK/KMK 2004). Die in diesem Rahmen geforderten Bildungspläne fanden auch Eingang in die Ausbildung zur Erzieherin (vgl. Friedrich 2017: 39). Um die ab dem Jahr 2004 eingeführten frühpädagogischen Studiengänge mit der Ausbildung zur Erzieherin zu verzahnen, wurde im Jahr 2010 der „*Gemeinsame Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘*“ verabschiedet (vgl. Friedrich 2017: 40). In diesem wird unter anderem die Notwendigkeit der Erstellung eines kompetenzorientierten Qualifikationsprofils zur Ergänzung der Rahmenvereinbarung über Fachschulen betont (vgl. KMK/JFMK 2010: 9). Der Beschluss der KMK über das „*Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien*“ erfolgte im Jahr 2011 (vgl. KMK 2017). Im Jahr 2012 entwickelten 14 von 16 Bundesländern einen „*Länderübergreifenden Lehrplan Erzieherin / Erzieher*“, der „*den Bundesländern als Grundlage dienen (soll), um die vorhandenen Lehrpläne daran anzupassen*“ (Deutscher Bildungsserver [o.J.]; LOAG 2012).

Im Laufe der über 200 Jahre alten Geschichte von Kindertageseinrichtungen hat sich eine „*eigenständige pädagogische Praxis mit einem eigenen pädagogischen Berufsbild entwickelt*“ (Robert Bosch Stiftung 2008: 21). Seit Beginn des neuen Jahrhunderts führt eine bildungspolitische Bedeutungszunahme frühkindlicher Bildung zu einem „*dynamische[n] Professionalisierungsprozess*“ (Pasternack 2013: 61) in der frühpädagogischen Ausbildung.

3.2 Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ - Fachschule

Im Jahr 2011 veröffentlichte die im Rahmen einer Initiative der *Robert Bosch Stiftung* gegründete Arbeitsgruppe in Kooperation mit der *WiFF* das „Qualifikationsprofil ‚Frühpädagogik‘ – Fachschule / Fachakademie (vgl. Autorengruppe *Fachschulwesen*“ 2011: 5). Bezugnehmend auf den „Qualifikationsrahmen *Frühpädagogik B.A.*“ (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2008: 24 ff.) und den „Qualifikationsrahmen *Soziale Arbeit*“ (*QR SozArb*) (vgl. *FBTS* 2016) wurde ein kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil entwickelt, welches sich auch auf den *DQR* bezieht (vgl. *Autorengruppe Fachschulwesen* 2011: 9 f.). Das Qualifikationsprofil führt die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen von Erzieherinnen nach dem Abschluss der Ausbildung für das Arbeitsfeld Tageseinrichtungen für Kinder auf (*Autorengruppe Fachschulwesen* 2011: 13). Die Grundstruktur der Erzieherinnenausbildung wird in drei Dimensionen abgebildet. Diese umfassen

- die beruflichen Handlungsfelder von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder,
- den Prozess des pädagogischen Handelns und
- die professionelle Haltung der Erzieherinnen.

Es wird zwischen sechs beruflichen Handlungsfeldern differenziert: (1) Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln, (2) Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen und fördern, (3) gruppenpädagogisch handeln, (4) mit Eltern und Bezugspersonen zusammenarbeiten, (5) Institutionen und Team entwickeln, (6) in Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten.

Der Prozess des pädagogischen Handelns wird in fünf Prozessschritten abgebildet: (1) Wissen und Verstehen, (2) Analyse und Bewertung, (3) Planung und Konzeption, (4) Durchführung, (5) Evaluation und Reflexion.

Die Matrix auf der folgenden Seite (Abbildung 4) ist eine schematische Darstellung der Dimensionen des Qualifikationsprofils. Die vertikale Dimension stellt die Handlungsfelder in Kindertageseinrichtungen dar. Die horizontale Dimension bildet die Prozessschritte des pädagogischen Handelns ab.

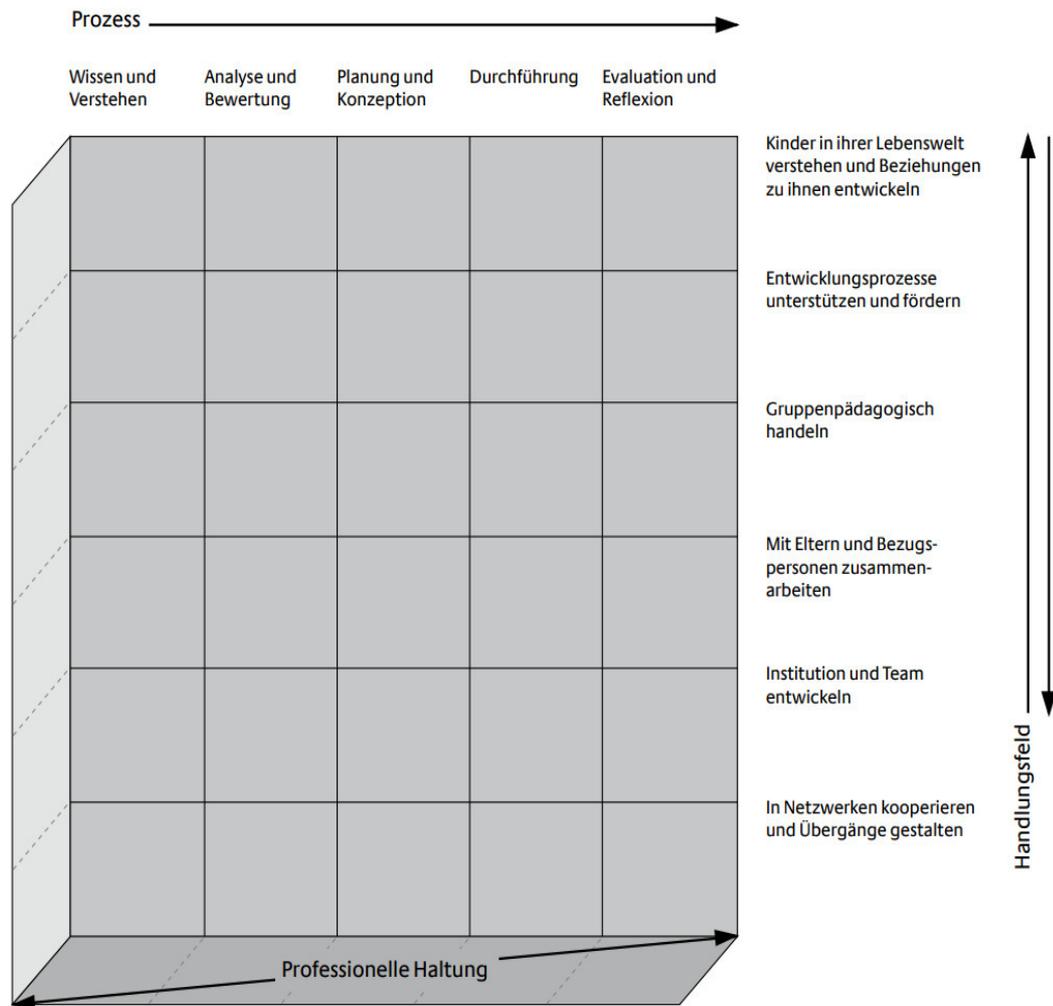


Abbildung 4: Dimensionen des Qualifikationsprofils „Frühpädagogik“ – Fachschule (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 15)

Die dritte Dimension liegt quer zu den Prozessschritten und den Handlungsfeldern. Die professionelle Haltung wird durch die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns im Prozess der Ausbildung entwickelt und „bezieht sich einerseits auf ein professionelles Rollen- und Selbstverständnis im Sinne eines *Habitus*, andererseits auf die sich beständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 14). Die professionelle Haltung setzt sich aus der Sozialkompetenz und der Selbstkompetenz zusammen, welche einer kontinuierlichen Weiterentwicklung bedarf. Im „*Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil*“ der KMK (vgl. 2017: 12) wird betont, dass die Entwicklung einer professionellen Haltung ein wesentliches Ziel während des Ausbildungsprozesses darstellt, da diese die Grundlage für die Gestaltung einer professionellen Beziehungs- und Bildungsarbeit darstellt.

3.3 Die Kompetenzkategorien im DQR

Das Kapitel 3.3 fasst die Kompetenzen von Absolventinnen der Fachschule für Sozialpädagogik anhand der Kompetenzkategorien des *DQR* zusammen. Die Grundlage für die Zusammenfassungen sind das „*Qualifikationsprofil ‚Frühpädagogik‘ – Fachschule / Fachakademie*“ der *WiFF* (2011), das „*Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil*“ für Erzieherinnen von der *KMK* (2017) und das „*Erweiterte Qualifikationsprofil*“ der *Robert Bosch Stiftung* (2011). In den Beschreibungen von Wissen und Fertigkeiten sind Bezüge zur Sozialkompetenz und zur Selbstständigkeit enthalten.

3.3.1 Fachkompetenz - Wissen

Im *DQR* bildet das Wissen zusammen mit den Fertigkeiten die Kompetenzkategorie *Fachkompetenz* (vgl. *AK DQR* 2011: 4). Der *DQR* bezeichnet Wissen als „*die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen*“ (*AK DQR* 2011: 10). Das Qualifikationsprofil Frühpädagogik für Fachschulen beschreibt sechs Handlungsfelder, anhand derer im Folgenden das Wissen von Fachschulabsolventinnen beschrieben wird.

Für das **Handlungsfeld 1** brauchen die Absolventinnen Kompetenzen, um Kinder in ihrer Lebenswelt zu verstehen und eine Beziehung zu ihnen zu entwickeln. Dafür verfügen sie über ein vertieftes fachtheoretisches Wissen über den Einfluss von sozioökonomischen Bedingungen sowie kulturellen und religiösen Normen und Regeln bezogen auf die Lebenswelt von Kindern (vgl. *KMK* 2017: 15). Damit einhergehend verfügen die Absolventinnen über „*ein komplexes und kritisches Verständnis von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen*“ (*KMK* 2017: 16) und kennen die entwicklungsförderliche Bedeutung der pädagogischen Beziehungsgestaltung. Die Absolventinnen wissen, welche Faktoren für eine erfolgreiche Kommunikation entscheidend sind (vgl. *Autorengruppe Fachschulwesen* 2011: 18) und haben ein breites und integriertes Wissen über Bindungstheorien (vgl. *KMK* 2017: 15). Als Grundlage des pädagogischen Handelns verfügen die Absolventinnen über ein umfangreiches Wissen in Bezug auf die rechtlichen Vorgaben (vgl. *KMK* 2017: 16).

Für das **Handlungsfeld 2** verfügen die Absolventinnen über „*ein vertieftes Verständnis von Bildung und Entwicklung als individuellen, lebenslangen Prozess*“ (KMK 2017: 18). Sie kennen das gesellschaftliche Wertesystem und stellen dieses in einen Zusammenhang mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag frühpädagogischer Fachkräfte. Ein komplexes Verständnis über Lern- und Bildungsprozesse geht einher mit einem fachtheoretisch vertieften Wissen zu Entwicklungsfaktoren, -aufgaben und -prozessen in verschiedenen Lebensphasen (vgl. KMK 2017: 18). Die Absolventinnen verfügen über ein „*exemplarisch vertieftes Wissen zu Entwicklungsbesonderheiten bei Kindern*“ und ein „*fachtheoretisch vertieftes Wissen zur Sprachkompetenzentwicklung bei Kindern*“ (KMK 2017: 19). Fachtheoretisches Wissen über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren ergänzt das vertiefte didaktisch-methodische Wissen zur fachkompetenten Förderung von Kindern. Die Absolventinnen wissen um die Bedeutung der pädagogischen Grundhaltung für die Gestaltung von Bildungssituationen (vgl. KMK 2017: 19).

Die Grundlage für das **Handlungsfeld 3** ist ein „*breites und integriertes Wissen über gruppendynamische Prozesse*“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 23), welches bei der Gestaltung von Lernsituationen berücksichtigt wird. Dies impliziert ein „*breites und integriertes Fachwissen über entwicklungsbedingtes Verhalten in einer Gruppe*“ (KMK 2017: 21) und „*unterschiedliche kulturelle, religiöse und soziale Orientierungsmuster*“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 23). Darüber hinaus verfügen die Absolventinnen über ein breites und integriertes Wissen in Bezug auf inklusive Pädagogik und über ein „*grundlegendes und exemplarisch vertieftes Fachwissen über alters- und gruppenspezifisches Gruppenverhalten in alters-/ geschlechtshomogenen und alters-/ geschlechtsheterogenen Gruppen*“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 23).

Für die Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen (**Handlungsfeld 4**) verfügen die Absolventinnen über ein breites und integriertes berufliches Wissen zur Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften. Die Absolventinnen wissen, dass die familiäre Lebenssituation in Wechselwirkung mit den sozialräumlichen Bezügen steht und durch kulturelle und religiöse Normen geprägt wird (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 26). Als

Grundlage für die Zusammenarbeit verfügen die Absolventinnen über ein „*breites und integriertes Wissen der Gesprächsführung und der Kommunikationstheorien*“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 28) und kennen Modelle für die Beteiligung von Eltern und Bezugspersonen an pädagogischen Prozessen. Neben einem breiten und integrierten beruflichen Wissen in Bezug auf die Unterstützungssysteme für Familien und Bezugspersonen im Sozialraum verfügen die Absolventinnen über Kenntnisse, welche rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit zugrunde liegen (vgl. KMK 2017: 24).

Das **Handlungsfeld 5** umfasst konzeptionelle und organisatorische Aufgaben. Um diese zu bewältigen, verfügen die Absolventinnen über ein „*breites und integriertes berufliches Wissen über Strukturen und Formen der Teamarbeit*“ (KMK 2017: 26) und ein „*vertieftes fachtheoretisches Wissen zur Konzeptionsentwicklung*“ (KMK 2017: 26). Diese Wissensbereiche werden durch ein „*exemplarisch vertieftes fachtheoretisches Wissen über verschiedene Ansätze der Qualitätsentwicklung*“ und des Qualitätsmanagements ergänzt (KMK 2017: 26; Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 29). Die Absolventinnen verfügen über die für dieses Handlungsfeld benötigten rechtlichen Bestimmungen ein vertieftes fachtheoretisches Wissen und haben ein integriertes Fachwissen bezüglich der Finanzierungs- und Trägerstrukturen sozialpädagogischer Einrichtungen (vgl. KMK 2017: 26).

Für das **Handlungsfeld 6** verfügen die Absolventinnen über ein „*grundlegendes berufliches Wissen über Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe*“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 28) und kennen ihre Bedeutung als Bestandteil des Sozialraumes. Ein „*breites Spektrum an Wissen über Methoden sozialräumlicher und lebensweltbezogener Arbeit [wird ergänzt durch ein] [Anm. d. Verf.] breites und integriertes berufliches Wissen über Unterstützungssysteme*“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 31). Ein „*wissenschaftlich fundiertes Wissen über Bindungsmuster und deren Bedeutung für die Transitionsprozesse*“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 28) bildet die Grundlage für die Gestaltung von Übergängen im Entwicklungsverlauf von Kindern.

3.3.2 Fachkompetenz - Fertigkeiten

Die Fertigkeiten als zweiten Teil der *Fachkompetenz* definiert der *DQR* als „die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen“ (AK *DQR* 2011: 8). Im Folgenden werden die Fertigkeiten der Absolventinnen von Fachschulen für Sozialpädagogik – ebenfalls anhand der Handlungsfelder des Qualifikationsprofils Frühpädagogik für Fachschulen – beschrieben

Für das **Handlungsfeld 1** verfügen die Absolventinnen über die Fertigkeit, „entwicklungs- und bildungsförderliche pädagogische Prozesse selbstständig zu planen“ (Autorengruppe *Fachschulwesen* 2011: 19) und auf der Grundlage von Beobachtungen zu gestalten. Sie nehmen die Kinder in ihrer Individualität wahr und unterstützen „ihren Willen nach Kompetenzerweiterung“ (Autorengruppe *Fachschulwesen* 2011: 19). Die Absolventinnen verfügen über die Fertigkeit, „verbale und nonverbale Kommunikation [...] zielbezogen und situationsgerecht einzusetzen“ (Autorengruppe *Fachschulwesen* 2011: 19) und Konflikt- und Störungssituationen mit einem angemessenen Umgang zu begegnen. Sie verfügen über die Fertigkeit, Lösungsstrategien zu entwickeln und anzubieten. Das eigene pädagogische Handeln ist begleitet von einer kontinuierlichen Reflexion (vgl. *KMK* 2017: 16).

Für das **Handlungsfeld 2** verfügen die Absolventinnen über die Fertigkeit, Bedürfnisse, Ressourcen und Kompetenzen von Kindern zu analysieren und diese bezüglich ihrer Bedeutung für Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu beurteilen (vgl. *Autorengruppe Fachschulwesen* 2011: 20). Auf der Grundlage systematischer Beobachtungen, eines Bildungsplanes und einer pädagogische Konzeption verfügen sie über die Fertigkeit, individuelle Bildungsprozesse der Kinder anzuregen, zu verstärken und die Eigenaktivität der Kinder zu fördern. Ausgangspunkt ist hierbei der Entwicklungs- und Lernstand des Kindes (vgl. *Autorengruppe Fachschulwesen* 2011: 20 f.). Für die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder verfügen die Absolventinnen über die Fertigkeit, eine individuelle Lernbegleitung und ein entwicklungsförderndes Umfeld zu gestalten. Die pädagogische Arbeit wird durch die Fertigkeit begleitet, die eigene Vorbildrolle zu reflektieren (vgl. *Autorengruppe Fachschulwesen* 2011: 22).

Für gruppenpädagogisches Handeln (**Handlungsfeld 3**) verfügen die Absolventinnen über die Fertigkeit, soziale Gruppenprozesse systematisch und methodisch fundiert zu beobachten und zu analysieren. Damit einher geht die Fertigkeit, die eigene Rolle in Gruppenprozessen zu reflektieren und nachhaltig zu verändern (vgl. *KMK 2017: 22 f.*). Die Absolventinnen verfügen über die Fertigkeit, anregende Bildungs- und Lernumgebungen zu gestalten und mit vielfältigen Methoden Gruppenprozesse z.B. in Bildungsangeboten und Projekten zu initiieren, zu begleiten und zu reflektieren (vgl. *KMK 2017: 22*). Dabei berücksichtigen sie „*Konzepte zur Förderung von Chancengleichheit und Inklusion*“ (*Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 24*). Bei Konflikten zwischen Kindern verfügen die Absolventinnen über die Fertigkeit, die „*Kinder darin zu unterstützen, diese selbstständig zu lösen und als Chance und Herausforderung zu nutzen*“ (*Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 24*).

Für die Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen (**Handlungsfeld 4**) verfügen die Absolventinnen zum einen über die Fertigkeiten, Eltern die Entwicklungsfortschritte eines Kindes dazustellen, pädagogische Prozesse unter Einbeziehung der Eltern zu planen (vgl. *Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 26 f.*) und „*die eigenen professionellen Grenzen in der Unterstützung und Beratung von Eltern und Familien zu erkennen und auf fachkompetente Unterstützung zu verweisen*“ (*KMK 2017: 25*). Zum anderen verfügen die Absolventinnen über die Fertigkeit, vielfältige Möglichkeiten für die Begegnung von Eltern und Bezugspersonen zu gestalten und „*Angebote im Bereich der Eltern- und Familienbildung zu organisieren und zu realisieren*“ (*Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 27*). Bei der Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verfügen die Absolventinnen über die Fertigkeit, die „*individuell unterschiedlichen Bedarfslagen und Ressourcen von Familien und Bezugspersonen*“ (*KMK 2017 25*) zu berücksichtigen und ihre eigene Fach- und personalen Kompetenzen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Für das **Handlungsfeld 5** verfügen die Absolventinnen über Fertigkeiten, die Teamsituation zu analysieren, darauf aufbauend Teamprozesse zu initiieren, gegebenenfalls (begleitende) Unterstützung anzufordern und die weitere Teamentwicklung zu planen (vgl. *Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 30*). Um die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit

zu gewährleisten, verfügen die Absolventinnen über die Fertigkeiten, „*regelmäßige Bedarfs- und Bestandsanalysen zu erstellen*“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 30) und Elemente aus Konzepten des Qualitätsmanagements zu adaptieren, um diese in der eigenen Einrichtung umzusetzen. Darüber hinaus verfügen die Absolventinnen über die Fertigkeit, „*Konzeptionen gemeinsam mit dem Team zu entwickeln und reflektiert umzusetzen*“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 30).

Für das **Handlungsfeld 6** benötigen die Absolventinnen Kompetenzen, um in Netzwerken zu kooperieren und Übergänge zu gestalten. Dafür verfügen sie über die Fertigkeit, „*relevante Ressourcen im Sozialraum für die Zielgruppe zu erschließen*“ (KMK 2017: 28) und darauf aufbauend „*sozialräumliche Projekte und Kooperationen im Kontext von Gemeinwesen*“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 32) zu planen, zu gestalten und zu evaluieren. Dabei werden die mit den Kooperationspartnern abgestimmten Ziele in die eigene Einrichtung integriert. Die Absolventinnen verfügen über die Fertigkeit, „*Übergänge systematisch aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und konzeptioneller Vorstellungen zu planen*“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 32), zu gestalten und dabei alle Beteiligten miteinzubeziehen.

3.3.3 Personale Kompetenz - Sozialkompetenz

Die Sozialkompetenz bildet zusammen mit der Selbstständigkeit die *Personale Kompetenz* (vgl. AK DQR 2011: 4). Das Zusammenspiel der beiden Kompetenzkategorien ergibt die professionelle Haltung. Offenheit, Neugierde, Aufmerksamkeit und Toleranz gegenüber der Welt, sich selbst und den Mitmenschen bilden die Basis der Sozialkompetenz (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 16). Dies schließt die Akzeptanz von „*Vielfalt und Komplexität gesellschaftlicher Lebenslagen in einer demokratischen Gesellschaft*“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 50) mit ein. Indem die Absolventinnen Diversität und Heterogenität in sozialen Kontexten als Bereicherung, Normalität und eine „*Quelle von Lernerfahrungen*“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 50) betrachten, unterstützen sie die Entwicklung der Kinder und ermöglichen ihnen, ihre Bildungsprozesse selbst zu initiieren und zu gestalten (vgl. KMK 2017: 12 f.). Sie

„sehen die Kinder als Subjekte ihrer Entwicklung und begegnen ihnen mit einer ressourcenorientierten Grundhaltung“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 50). Im Laufe der Ausbildung haben die Absolventinnen *„ein Bild vom kompetenten Kind als Leitlinie ihrer pädagogischen Arbeit“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 50)* verinnerlicht und unterstützen die Kinder bei der Entwicklung eines positiven Selbstbildes. Darauf aufbauend sind sie in der Lage, die Selbstbildungspotenziale der Kinder zu fördern und sie in ihrer Bereitschaft, Probleme produktiv und selbstständig zu lösen, zu bestärken. Die Absolventinnen *„übernehmen die Verantwortung für die Leitung von pädagogischen Gruppen“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 51), „planen und leiten Projekte mit komplexen Bedingungsstrukturen“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 17)* und sind sich währenddessen über die Risiken ihres Handelns bewusst.

Neben der Fähigkeit, die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder zu fördern, entwickeln die Absolventinnen kommunikative Kompetenzen für den Aufbau und die professionelle Gestaltung von Beziehungen. Sie *„berücksichtigen die Bedeutung emotionaler Bindungen und sozialer Beziehungen bei der pädagogischen Arbeit“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 50)* und zeigen einen *„dialogischen Kommunikationsstil“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 16)*, der von wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist. Dies kommt in einem empathischen Verhalten gegenüber den Kindern, ihren Familien und deren unterschiedlichen Lebenslagen zum Ausdruck (vgl. *Robert Bosch Stiftung 2011: 50*). Damit einhergehend respektieren und beachten die Absolventinnen *„die kulturellen Hintergründe und die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 16)*. Hierbei sehen sie nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern als Subjekte ihrer Entwicklung. Die Absolventinnen *„verfügen über demokratische Verhaltensweisen“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 16)* und *„handeln präventiv gegenüber Tendenzen der Exklusion“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 50)*. Die Absolventinnen *„besitzen die Fähigkeit zur Kooperation mit allen Akteuren des Arbeitsfeldes“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 51)*. Dies impliziert vorausschauendes und selbstständiges Arbeiten im Team, das Vermitteln von fachlichen Inhalten an Fachkolleginnen und andere Adressatengruppen und *„berufliche Handlungen fachwissenschaftlich und konzeptionsbezo-*

gen“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 17) innerhalb der Einrichtung und gegenüber externen Kooperationspartnern zu vertreten.

Die in der fachschulischen Ausbildung erworbenen sozialen Kompetenzen lassen sich „zusammenfassend als eine primär kind- bzw. adressatenzentrierte Haltung und Einstellung beschreiben, die die Fachschulabsolventinnen und -absolventen empathisch und beziehungsfähig in eine wahrnehmende Beobachtung bringt und die ihnen fachlich abgesichert den Umgang mit Differenz und Ungewissheit ermöglicht“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 51 f.).

3.3.4 Personale Kompetenz - Selbstständigkeit

Die Selbstständigkeit ist der zweite Teil der *Personalen Kompetenz* (vgl. AK DQR 2011: 4). Die Absolventinnen verfügen über die Fertigkeit, die eigene Sozialisation und Berufsmotivation zu reflektieren. Sie erkennen, welche biografischen Anteile ihr eigenes Handeln prägen und ziehen daraus Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit und die Entwicklung ihrer beruflichen Rolle. Die Absolventinnen entwickeln „eine kritische und reflektierende Haltung“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 51) und sind sich ihrer Vorbildfunktion gegenüber den Kindern bewusst. Die Absolventinnen lassen sich auf offene Arbeitsprozesse ein und sind in der Lage, mit Ungewissheit, Komplexität und häufigen Veränderungen im beruflichen Handeln umzugehen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011: 51; Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 17). Durch ihre „ausgeprägte Lernkompetenz“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 16) verstehen die Absolventinnen die Entwicklung ihrer Professionalität als einen lebenslangen Prozess und erkennen und organisieren ihren Bedarf zur Weiterentwicklung. Damit einhergehend entsteht „die Fertigkeit, die Berufsrolle als Erzieherin und Erzieher weiterzuentwickeln“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 51). Neben der Reflexion der relevanten biografischen und persönlichen Anteile entwickeln die Absolventinnen „eine berufliche Identität, die [...] auch personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit, Eigeninitiative, Begeisterungsfähigkeit sowie die Bereitschaft zur Arbeit an der eigenen Persönlichkeit und zur Übernahme von Verantwortung beinhaltet“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 52).

4 Frühpädagogische Studiengänge an Hochschulen

4.1 Historische Entwicklung

Obwohl der *Deutsche Bildungsrat* bereits im Jahr 1970 Kritik am formalen Ausbildungsniveau der Fachkräfte in Kindergärten geäußert hatte und die Empfehlung aussprach, die Fachkräfteausbildung in die Lehrerausbildung einzugliedern (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2011: 22), spielten akademisierte Fachkräfte bis in das 21. Jahrhundert hinein eine geringe Rolle für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen (vgl. Helm 2015: 36). Rabe-Kleeberg (2008: 240) spricht von einer „*systematischen Vernachlässigung der pädagogischen Arbeit mit kleinen Kindern vor der Schule durch die akademische wissenschaftliche Forschung seit ihren Anfängen im 19. Jahrhundert*“. Erst durch die Veröffentlichung der ersten *PISA*-Ergebnisse entwickelte sich eine Aufbruchsstimmung in der deutschen Frühpädagogik. Die hochschulpolitischen Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses eröffneten die Möglichkeit, frühpädagogische Bachelorstudiengänge zu entwickeln und ein akademisches Berufsbild herauszustellen. Nachdem die *Robert Bosch Stiftung* im Jahr 2003 den Programmschwerpunkt „*Frühkindliche Bildung*“ eingerichtet hatte, konnte durch das Programm „*PiK – Profis in Kitas*“ die Fachschulausbildung zur Erzieherin um eine auf die frühe Kindheit spezialisierte Hochschulbildung ergänzt werden (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2008: 6). Mit den fünf frühkindlichen Studiengängen, die im Jahr 2004 eingeführt wurden, konnte „*der Anschluss an den europäischen Standard einer akademischen Ausbildung für den Bereich der Kindertageseinrichtungen gefunden [...] [und] [Anm. d. Verf.] den gestiegenen Anforderungen und Erwartungen an frühpädagogische Fachkräfte begegnet werden*“ (*Robert Bosch Stiftung* 2008: 6). Im Jahr 2008 brachte die *Robert Bosch Stiftung* mit dem „*Orientierungsrahmen für Hochschulen*“ (*Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*) einen Bericht über die ersten Ergebnisse des Programms „*PiK – Profis in Kitas*“ heraus, der gleichzeitig auch als Arbeitshilfe für die Entwicklung weiterer Studiengänge diente (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2008: 7). Neben dem „*Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.*“ (vgl. Kapitel 4.2) enthält der Orientierungsrahmen Vor-

schläge für Gestaltung des Lernortes Hochschule und des Lernortes Praxis und wie diese miteinander verknüpft werden können. Darüber hinaus bieten 28 Bausteine frühpädagogischer Studiengänge eine inhaltliche Grundlage, um darauf aufbauend konkrete Studienangebote zu entwickeln (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2008: 24 ff., 39 ff., 63 ff.).

Im Jahr 2009 schlug die *BAG-BEK* vor, für Absolventinnen von frühpädagogischen Studiengängen die Berufsbezeichnung „*Kindheitspädagogin*“ zu wählen und in Anlehnung an das Verfahren für Studiengänge der Sozialen Arbeit eine staatliche Anerkennung anzustreben (vgl. *BAG-BEK* 2009: 1). Diese Empfehlungen waren sowohl für die Absolventinnen der Studiengänge als auch für die Anstellungsträger von besonderer Relevanz: Studienabschlüsse ohne staatliche Anerkennung und einheitliche Berufsbezeichnung führten bei den Berufseinsteigerinnen zu beruflichen Unsicherheiten und bei den Anstellungsträger zu Unklarheiten bei der Besetzung von Fachkräftestellen (vgl. *Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/BAG-BEK* 2014: 6). Die *JFMK* und *KMK* sprachen sich 2010 für den Ausbau der kindheitspädagogischen Studiengänge aus: „*Die JFMK und die Kultusministerkonferenz begrüßen und unterstützen den quantitativen Ausbau der Studiengänge im Bereich ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘ auch als wichtigen Beitrag zur Erhöhung der Zahl akademisch ausgebildeter Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder*“ (*KMK/JFMK* 2010: 2). Im Mai 2011 bekräftigte die *JFMK* ihre Beschlüsse zur Entwicklung frühkindlicher Studiengänge und befürwortete „*im Interesse der Herausbildung eines entsprechenden Berufsprofils eine bundeseinheitliche Bezeichnung*“ (*JFMK* 2011: TOP 7.2, Abs. 4). Als „*Ausdruck einer Fachlichkeit, die dem Fachkräfteangebot in der Kinder- und Jugendhilfe entspricht*“ (*JFMK* 2011: TOP 7.2, Abs. 4), empfahl sie die Berufsbezeichnung „*staatlich anerkannte Kindheitspädagogin / staatlich anerkannter Kindheitspädagoge*“.

Im Jahr 2014 resümierten der „*Studiengangstag Pädagogik der Kindheit*“ und die *BAG-BEK* (vgl. 2014: 84), dass die Empfehlung der *JFMK* der einheitlichen Berufsbezeichnung „*Kindheitspädagogin/-pädagoge*“ verbunden mit einer staatlichen Anerkennung in dreizehn von sechzehn Bundesländern umgesetzt wurde. In elf der dreizehn Bundesländer ist die staatliche Anerkennung als Kindheitspädagogin gesetzlich geregelt, wie z.B. in Nordrhein-

Westfalen durch das „*Gesetz über die staatliche Anerkennung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen*“ (*Sozialberufe-Anerkennungsgesetz (SobAG)*), welches im Jahr 2015 in Kraft getreten ist (vgl. *GV NRW*: 2015). In anderen Bundesländern ist die staatliche Anerkennung per Verordnung oder per Erlass geregelt (*Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/BAG-BEK* 2014: 85). Diese Entwicklung „*dient nicht nur der Absicherung der Studierenden, sondern ist ein zentraler Schritt in der Professionalisierung in der Kindheitspädagogik insgesamt*“ (*Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/ BAG-BEK* 2014: 15). Für die Träger der Jugendhilfeangebote führt die einheitliche Berufsbezeichnung zu einer Sicherheit in der zu erwartenden Qualifikation (vgl. *Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/BAG-BEK* 2014: 91). Um den Anstellungsträgern darüber hinaus Transparenz in Bezug auf das Berufsprofil zu verschaffen, hat der „*Studiengangstag Pädagogik der Kindheit*“ im Jahr 2015 eine Leitlinie über das „*Berufsprofil Kindheitspädagogin / Kindheitspädagoge*“ veröffentlicht (vgl. *Studiengangstag Pädagogik der Kindheit* [2015]). Diese umfasst eine Definition des Berufsprofils, „*eine Aufgliederung der berufsspezifischen Funktionen und Positionierungen*“ (*Studiengangstag Pädagogik der Kindheit* [2015]: 2 f.) in Kernhandlungsfelder und neue Handlungsfelder und eine Übersicht zu den Berufs- und Ausbildungsabschlüssen in der Kindheitspädagogik (vgl. *Studiengangstag Pädagogik der Kindheit* [2015]: 3 f.)

Mit der gesetzlichen Einführung der neuen Berufsbezeichnung wurde zum einen die Kooperation zwischen der Praxisausbildung und dem Hochschulstudium, sowie der Forschung und Politik weiterentwickelt. Zum anderen trägt die neue Berufsbezeichnung entscheidend zu der gesellschaftlichen Anerkennung der neuen Berufsgruppe bei (vgl. *Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/BAG-BEK* 2014: 97). Darüber hinaus sehen der „*Studiengangstag Pädagogik der Kindheit*“ und die *BAG-BEK* in der Wissenschaftsorientierung der Kindheitspädagogik eine Vervollständigung des „*professionellen Charakter[s] der fachlichen Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern*“ (*Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/ BAG-BEK* 2014: 12).

4.2 Qualifikationsrahmen für B.A.-Studiengänge „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“

Durch den rasanten Ausbau frühpädagogischer Studiengänge seit dem Jahr 2004 (vgl. *FKB* 2017: 127) entstand eine große Heterogenität in der Hochschullandschaft im Bereich der Frühpädagogik. Um angesichts dieser Heterogenität einheitliche Strukturvorgaben zu schaffen, wird mit dem der Einführung des „*Qualifikationsrahmens für B.A.-Studiengänge ‚Kindheitspädagogik‘ / ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘*“ das Ziel verfolgt, zentrale Inhalte der Frühpädagogik als „*verbindliches Minimum*“ (*BAG-BEK* 2009: 2) zu bestimmen und eine Verknüpfung zu den damit verbundenen Kompetenzen herzustellen. Die *Robert Bosch Stiftung* veröffentlichte im Jahr 2008 den „*PiK-Orientierungsrahmen*“. Dieser beschreibt ein detailliertes Anforderungsprofil, über das die Absolventinnen nach einem erfolgreich abgeschlossenen Studium der Frühpädagogik verfügen (vgl. Abbildung 5).

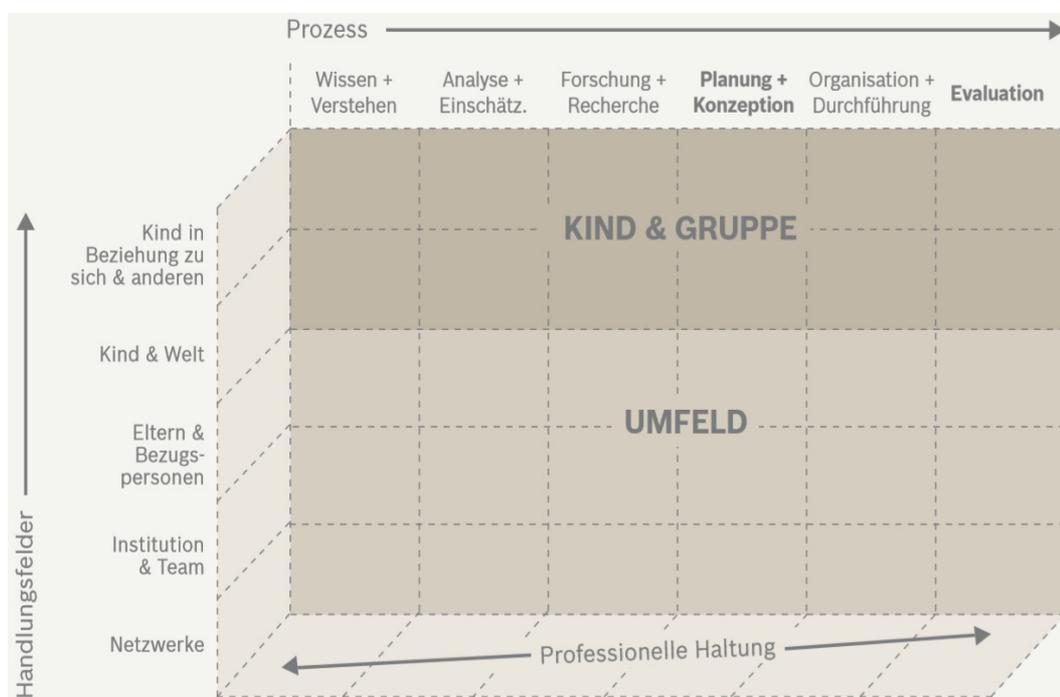


Abbildung 5: Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A. (*Robert Bosch Stiftung* 2008: 25)

Angelehnt an den „*PiK-Orientierungsrahmen*“ und den *QR SozArb* entwickelte die BAG-BEK den „*Qualifikationsrahmen für B.A.-Studiengänge der ‚Kindheitspädagogik‘ / ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit*““. Dieser wurde am 26. November 2009 auf der Tagung der BAG-BEK verabschiedet (vgl. BAG-BEK 2009). Die Kompetenzen der Absolventinnen werden im Qualifikationsrahmen anhand von sieben Prozessschritten dargestellt:

- (A) Wissen und Verstehen/Verständnis
- (B) Beschreibung, Analyse und Bewertung
- (C) Planung und Konzeption von Bildung, Erziehung und Betreuung
- (D) Recherche und Forschung in der Kindheitspädagogik
- (E) Organisation, Durchführung, Evaluation in der Kindheitspädagogik
- (F) Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Kindheitspädagogik
- (G) Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen (BAG-BEK 2009: 2).

Neben den zu erlangenden Kompetenzen definiert der Qualifikationsrahmen sieben Kernelemente für die Gestaltung von frühpädagogischen Bachelorstudiengängen:

- (1) Grundlagen der Kindheitspädagogik
- (2) Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit
- (3) Institutionelle Rahmenbedingungen
- (4) Empirische Forschungsmethoden
- (5) Studienrichtungen und Studienschwerpunkte
- (6) Professionelles Selbstverständnis und professionelle Handlungskompetenz in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik in Verbindung von Theorie und Praxis
- (7) Verbindung von Theorie und Praxis (vgl. BAG-BEK 2009: 8 f.).

Ziel des Qualifikationsrahmens ist es, Transparenz für die Studierenden, die Hochschulen und die Anstellungsträger der Absolventinnen zu schaffen. Zudem soll der Qualifikationsrahmen Orientierung bei der Akkreditierung von Studiengängen geben und die Anerkennung von Studienleistungen bei einem Hochschulwechsel erleichtern (vgl. BAG-BEK 2009: 1).

4.3 Die Kompetenzkategorien im DQR

Nachdem in Kapitel 3.3 die Kompetenzen dargestellt wurden, über die Absolventinnen von Fachschulen für Sozialpädagogik verfügen, folgt nun im Kapitel 4.3 die Darstellung der Kompetenzen, über die Absolventinnen von frühpädagogischen Studiengängen darüber hinaus verfügen. Kapitel 4.3.1 fasst die *Fachkompetenz* (Wissen und Fertigkeiten) und Kapitel 4.3.2 die *Personale Kompetenz* (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) zusammen. Die Grundlagen für die Zusammenfassungen sind der „*Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.*“ und das „*Erweiterte Qualifikationsprofil*“ der *Robert Bosch Stiftung* (2008, 2011) sowie der „*Qualifikationsrahmen der BAG-BEK*“ (2009).

4.3.1 Fachkompetenz - Wissen, Fertigkeiten

Die Kapitel 3.3.1 und 3.3.2 fassen das Wissen und die Fertigkeiten zusammen, über die Fachschulabsolventinnen für Sozialpädagogik verfügen. Kapitel 4.3.1 stellt die Kompetenzen in Bezug auf Wissen und Fertigkeiten dar, über die Absolventinnen von frühpädagogischen Studiengängen darüber hinaus verfügen. Dieses Kapitel ist in zwei Unterkapitel gegliedert: Kapitel 4.3.1.1 fasst die Ergänzungen zu den Handlungsfeldern 4,5 und 6 aus den Kapiteln 3.3.1 und 3.3.2 zusammen. In Kapitel 4.3.1.2 sind zwei Handlungsfelder dargestellt, die nach dem „*Erweiterten Qualifikationsprofil*“ der *Robert Bosch Stiftung* (vgl. 2011: 84 ff.) nur auf der Bachelor-Ebene existieren (vgl. Anlage 2).

4.3.1.1 Ergänzungen zur Fachkompetenz I

Kapitel 4.3.1.1 fasst die Kompetenzen zusammen, die der „*Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.*“ und das „*Erweiterte Qualifikationsprofil*“ der *Robert Bosch Stiftung* (vgl. 2008: 24 ff.; 2011: 52 ff.) für Absolventinnen von frühpädagogischen Bachelor-Studiengängen vorgeben. Weitere Angaben lassen sich auch im „*Qualifikationsrahmen für B.A.-Studiengänge*“ der *BAG-BEK* (2009) finden. Die Ergänzungen beziehen sich auf die Handlungsfelder 4,5, und 6 aus den Kapiteln 3.3.1 und 3.3.2. Die ausgewiesenen Kompetenzen zu den Handlungsfeldern 1,2 und 3 unterscheiden sich nicht so signifikant wie bei den Handlungsfeldern 4,5 und 6, sodass diese nicht aufgeführt werden.

Für das **Handlungsfeld 4** ergänzt der „*Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.*“ der *Robert Bosch Stiftung* (vgl. 2011: 29), dass die Absolventinnen über ein „*vertieftes Wissen über passgenaue Zugangswege zu spezifischen Eltern- und Bezugsgruppen*“ (*Robert Bosch Stiftung* 2011: 69) verfügen und darauf aufbauend in der Lage sind, Angebote für die Eltern- und Familienbildung selbstständig zu planen und zu gestalten (*Robert Bosch Stiftung* 2011: 31). Darüber hinaus verfügen die Absolventinnen über die Fertigkeit, Eltern und Bezugspersonen partizipativ an der Arbeit in der Kindertageseinrichtung zu beteiligen, indem sie passende Modelle für Evaluationsprozesse entwickeln und umsetzen (*Robert Bosch Stiftung* 2008: 34). Für die Darstellung von Bildungs- und Entwicklungswegen eines Kindes gegenüber den Eltern und Bezugspersonen verfügen die Absolventinnen über eine Grundlage von Praxis- und Forschungsmethoden (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2011: 33). In krisenhaften Lebenssituationen von Familien und Kindern verfügen die Absolventinnen über die Fähigkeit, die Situation „*dahingehend zu beurteilen, ob (eine weitergehende) Beratung, Hilfe oder gezielte Diagnostik für Kinder und Eltern notwendig ist*“ (*Robert Bosch Stiftung* 2011: 71).

Für das **Handlungsfeld 5** verfügen die Absolventinnen über ein grundlegendes Wissen und Verständnis zur Organisations- und Managementlehre sowie zum Marketing und sind in der Lage, Konzepte des Marketings mitzugestalten (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2008: 28, 32). Die Absolventinnen verfügen über grundlegende Kenntnisse in Bezug auf Finanzierungsstrukturen und -möglichkeiten (Fundraising) (früh-)pädagogischer Einrichtungen und sind in der Lage, dieses Wissen innerhalb des Teams, auf der Leitungsebene und in der Kooperation mit Trägern oder anderen öffentlichen Institutionen zu vertreten (*Robert Bosch Stiftung* 2011: 78). Sie verfügen über die Fähigkeit, die benötigten fachlichen und personellen Ressourcen einzuschätzen und zu steuern und damit einhergehend „*realisierbare Finanzierungsstrategien zu entwickeln*“ (*Robert Bosch Stiftung* 2008: 32 f.). Darüber hinaus verfügen die Absolventinnen über die Fähigkeit, „*Prozesse des Qualitätsmanagements im Team zu planen*“ (*Robert Bosch Stiftung* 2008: 32) und daran anschließend die Verantwortung für die Umsetzung des Prozesses im gesamten Team zu übernehmen (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2011: 77).

Für das **Handlungsfeld 6** verfügen die Absolventinnen über die Fähigkeit, verbindliche Netzwerkstrukturen mit Schulen und anderen Kooperationspartnern aufzubauen, um den Übergang für alle Beteiligten zu erleichtern (*Robert Bosch Stiftung* 2008: 32). Bei der Übergangsgestaltung berücksichtigen die Absolventinnen die „*Bedürfnisse der beteiligten Akteure und [die] [Anm. d. Verf.] standortbedingten Herausforderungen*“ (*Robert Bosch Stiftung* 2011: 81). Zur Gestaltung der Netzwerkarbeit sind die Absolventinnen in der Lage, unter Berücksichtigung „*der politischen und sozialen Realität des Sozialraums*“ (*Robert Bosch Stiftung* 2011: 81) Konzeptionen für die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteuren zu entwickeln.

4.3.1.2 Ergänzungen zur Fachkompetenz II

Die beiden Handlungsfelder, die nach dem „*Erweiterten Qualifikationsprofil*“ der *Robert Bosch Stiftung* (vgl. 2011: 84 ff.) nur auf der Bachelor-Ebene existieren, sind „*Arbeit mit Unterstützungssystemen*“ und „*Wissenschaft und Forschung*“ (vgl. Anlage 2). Die Kompetenzen des Handlungsfeldes „*Wissenschaft und Forschung*“ werden durch Aspekte aus dem Qualifikationsrahmen der *BAG-BEK* (2009) und dem Qualifikationsrahmen der *Robert Bosch Stiftung* (vgl. 2008: 30) ergänzt.

Das Handlungsfeld „*Arbeit mit Unterstützungssystemen*“ umfasst die Planung und Gestaltung bedarfsgerechter Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten für Familien und Erwachsene in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen der Sozialen Arbeit. Hierfür verfügen die Absolventinnen über ein „*breites und integriertes Wissen zu Methoden und Verfahren der Beratung, Fort- und Weiterbildung, Gesprächsführung, Konzeptionsentwicklung, Supervision, Konfliktbearbeitung, Organisationsentwicklung, Betriebswirtschaft und des Qualitätsmanagements*“ (*Robert Bosch Stiftung* 2011: 84). Darüber hinaus sind sie in der Lage, die Zugangswege zu pädagogischen Fachkräften, Trägern und Eltern zu identifizieren. Dabei berücksichtigen sie die bereits erfolgreich bestehenden Strukturen (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2011: 84 f.). Die Absolventinnen verfügen über die Fertigkeit, die inhaltlich methodische Planung von Konzepten und Maßnahmen an wissenschaftlich fundierten Standards zu orien-

tieren. Für eine bedarfs- und zielgruppenorientierte Umsetzung der Maßnahmen sind sie in der Lage, die Bedürfnisse der entsprechenden Zielgruppen zu identifizieren. Darüber hinaus verfügen die Absolventinnen über die Fertigkeit *„pädagogische Fachkräfte und Teams in der unmittelbaren pädagogischen Praxis mit wissenschaftlich fundierten Methoden und Verfahren der Beratung zu unterstützen, Träger und Organisationen im Rahmen strukturierter Organisations- und Personalentwicklung zu beraten, bedarfsorientierte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mithilfe angemessener Methoden durchzuführen [...], Projekte zu initiieren und deren Durchführung zu begleiten“* (Robert Bosch Stiftung 2011: 85).

Das Handlungsfeld **„Wissenschaft und Forschung“** *„beschreibt die Arbeit akademisch ausgebildeter Frühpädagoginnen und Frühpädagogen in wissenschaftsorientierten und forschungsbezogenen Arbeitszusammenhängen“* (Robert Bosch Stiftung 2011: 86). Die verschiedenen Bachelor-Studiengänge gestalten eine unterschiedlich starke Gewichtung des Kompetenzbereiches *„Forschung“*. Insgesamt legt das Bachelor-Studium die Grundlagen zur Entwicklung eines *„forschungsorientierten professionellen Habitus“* (Robert Bosch Stiftung 2011: 86), durch den die Hochschulabsolventinnen in der Lage sind, ihr pädagogisches Handeln an einem wissenschaftlich fundierten Kenntnisstand auszurichten und darauf aufbauend kontinuierlich weiterzuentwickeln. Bei der direkten Arbeit am Kind wird der forschungsorientierte Habitus der Hochschulabsolventinnen durch die Fertigkeit deutlich, *„ein Kind, bzw. eine soziale Situation in ihrer Komplexität und Perspektivität [...] zu erfassen“* (Robert Bosch Stiftung 2011: 86), sodass sie eine *„ausgeprägte Sensibilität gegenüber vorschnellen Generalisierungen und Verallgemeinerungen“* (Robert Bosch Stiftung 2011: 86) entwickeln. Darüber hinaus sind Absolventinnen frühpädagogischer Studiengänge in der Lage, (Forschungs-)Fragen aus verschiedenen Kontexten auf der Grundlage von quantitativen und qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden so *„zu identifizieren, zu systematisieren und zu präzisieren, dass sie einer weiteren (wissenschaftlichen) Analyse zugänglich sind“* (BAG-BEK 2009: 5). Die Absolventinnen sind in der Lage, Eltern und Kolleginnen in ihre Praxisforschung miteinzubeziehen und ihnen den Mehrwert, der sich aus der Forschung ergibt, darzustellen (vgl. Robert

Bosch Stiftung 2008: 57). Der Qualifikationsrahmen der BAG-BEK (vgl. 2009: 5) ergänzt, dass die Absolventinnen aufgrund der forschenden Haltung in der Lage sind, wissenschaftlich fundierte Recherchearbeit durchzuführen, die fachliche Literatur und Datenbestände zu interpretieren und in die pädagogische Arbeit zu integrieren. Die forschende Haltung impliziert die Fertigkeit, „*die eigene Rolle als ‚forschender Praktiker‘ zu reflektieren*“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 88) und die „*Forschung methodisch und ethisch kritisch zu hinterfragen*“ (BAG-BEK 2009: 5).

4.3.2 Personale Kompetenz - Sozialkompetenz, Selbstständigkeit

Die Kapitel 3.3.3 und 3.3.4 fassen die Sozialkompetenzen und die Selbstständigkeit der Absolventinnen von Fachschulen für Sozialpädagogik zusammen. Im Folgenden werden die Kompetenzen beschrieben, die der „*Qualifikationsrahmen der BAG-BEK*“ (2009: 7), der „*Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.*“ und das „*Erweiterte Qualifikationsprofil*“ der Robert Bosch Stiftung (2008, 2011: 26 f.) darüber hinaus für Absolventinnen frühpädagogischer Studiengänge definieren. Da die drei Referenzdokumente die Sozialkompetenzen und die Selbstständigkeit der Absolventinnen zusammenfassend aufführen, werden die beiden Kompetenzkategorien des DQR in einem Kapitel zusammengefasst.

Laut dem Qualifikationsrahmen der BAG-BEK (2009: 7) sollen die Absolventinnen kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge „*über eine stabile, belastungsfähige und ausgeglichene Persönlichkeit mit ausgeprägter Empathie für kindheitspädagogische Aufgabenstellungen und darin beteiligte Personen verfügen*“. Dadurch sind sie in der Lage, „*auch in überraschenden, sehr komplexen, herausfordernden bzw. belastenden Handlungssituation professionell*“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 52) zu arbeiten. In der Alltagspraxis ergänzen sie ihr wissenschaftlich theoretisches Wissen durch reflektiertes Erfahrungswissen und können so das eigene Handeln fachlich differenziert begründen. Die Betrachtungsweise der eigenen Bildungsgeschichte als einen Prozess des lebenslangen Lernens bildet die Grundlage, um die eigene professionelle Weiterentwicklung zu gestalten. Entscheidend hierbei ist, dass die Absolven-

tinnen sich selbst als aktive Gestalterinnen der eigenen Bildungsgeschichte wahrnehmen (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2011: 52). Eine selbstkritische und reflektierte Haltung ermöglicht den Absolventinnen „*die Ausübung einer professionellen Berufsrolle [...], sie definieren selbstständig und verantwortlich die Grenzen und Möglichkeiten ihres Handelns*“ (*BAG-BEK* 2009: 7) und besitzen „*die Fähigkeit, Unterstützung für sich selbst einzufordern*“ (*Robert Bosch Stiftung* 2008: 26). Die Absolventinnen sind in der Lage, „*unter Berücksichtigung professioneller und ethischer Standards sowie der beruflichen Rolle, Lösungsstrategien zu entwickeln und zu vertreten*“ (*BAG-BEK* 2009: 7). Sie besitzen die Fähigkeit, kreativ und verantwortlich im Projektmanagement mitzuwirken und die Personalführung oder die Gesamtleitung zu übernehmen (vgl. *BAG-BEK* 2009: 7). Hierbei sind die Absolventinnen in der Lage, „*geeignete Praxiskonzepte zu entwickeln, den Prozess der Umsetzung zu lenken und das Team dabei im Rahmen kollegialer Beratung zu beteiligen. Dabei sichern, dokumentieren und analysieren sie die Prozesse und Ergebnisse kontinuierlich*“ (*Robert Bosch Stiftung* 2011: 54). Da die Träger richtungsweisend für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen sind, setzen sich die Absolventinnen „*kritisch und reflektiert mit den ethischen und philosophischen Grundhaltungen der verschiedenen Träger [...] auseinander*“ (*Robert Bosch Stiftung* 2008: 26).

Die Grundlage der Absolventinnen kindheitspädagogischer Studiengänge ist das forschende Handeln. Dieses impliziert, „*die eigene standortverbundene Perspektive immer wieder kritisch zu reflektieren*“ (*Robert Bosch Stiftung* 2011: 53) und auch in schwierigen Situationen die Perspektiven aller Beteiligten zu erfassen und in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen. Das „*Erweiterte Qualifikationsprofil*“ der *Robert Bosch Stiftung* weist den Absolventinnen eines forschungsorientierten Bachelor-Studiengangs die Kompetenzen zu, empirische Daten erheben und methodisch sicher auswerten zu können. Darauf aufbauend „*reflektieren sie kontinuierlich den Theorie-Praxis-Zusammenhang*“ (*Robert Bosch Stiftung* 2011: 53).

5 Synopse – Zusammenführung der Kapitel 3 und 4

5.1 Vergleich von Fachschulen und Hochschulen

Bevor im weiteren Verlauf des Kapitels die Handlungskompetenzen von Absolventinnen von Fach- und Hochschulen gegenüber gestellt werden, folgt zunächst eine tabellarische Gegenüberstellung von Fachschulen für Sozialpädagogik und frühpädagogischen Hochschulen. Als Grundlage dient die vergleichende Gegenüberstellung der beiden Einrichtungen von der *Robert Bosch Stiftung* (vgl. 2011: 28 ff.).

	Fachschule für Sozialpädagogik	Hochschulen mit frühpädagogischen Studiengängen
Strukturelle Einordnung		
Definition	„Fachschulen sind Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Die Bildungsgänge [...] schließen an eine berufliche Erstausbildung und an Berufserfahrungen an“ (KMK 2019: 2).	„Hochschulen sind Einrichtungen, die Forschung betreiben und damit neues Wissen generieren, in wissenschaftlicher Lehre [...] Wissen vermitteln und als Studienabschlüsse akademische Grade verleihen“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 28).
Anzahl der bundesweiten Einrichtungen	423 Fachschulen / Fachakademien	55 Hochschulen
Jährliche Absolventinnen	ca. 32.000 (FKB 2019: 10)	ca. 2.500
Bildungsbiografische Einordnung		
Zugangsvoraussetzungen	Realschulabschluss und (in den meisten Ländern) eine fachlich einschlägige berufliche Erstausbildung oder (landesspezifisch als gleichwertig anerkannte) praktische Vorerfahrungen	mindestens Fachhochschulreife (in den meisten Ländern auch durch Erzieher-Ausbildung gegeben)

	Fachschule für Sozialpädagogik	Hochschulen mit frühpädagogischen Studiengängen
Ausbildungsdauer	<ul style="list-style-type: none"> • sechs Semester, inklusive praktisches Anerkennungsjahr • In der Regel dauert der gesamte Ausbildungsweg, fünf jedoch mindestens vier Jahre. Er enthält in der Regel eine dreijährige, bzw. mindestens zweijährige Ausbildung an einer Fachschule. 	Regelstudienzeit: sechs Semester
Anschlussmöglichkeiten für Weiterqualifikation	<ul style="list-style-type: none"> • Abschluss umfasst meist zugleich die Fachhochschulreife • fachlich vertiefende und spezialisierende Ergänzungsbildungsangebote an Fachschulen 	Der Bachelor berechtigt institutionenübergreifend zum Master-Studium.
Altersgruppenorientierung	Breitbandausbildung für den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe für die Altersjahrgänge 0-27	<ul style="list-style-type: none"> • differenziert nach beruflichem Einsatz in Altersjahrgängen • es gibt Studiengänge für die Jahrgänge 0–6, 0–12, 0–14, 0–18, 0–27, 3–6, 3–12 und 3–18
Berufliche Einsatzmöglichkeiten / Karriereperspektiven	<ul style="list-style-type: none"> • Regelfall: Gruppenleitung • mit Zusatzqualifikationen: Einrichtungsleitung 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenleitung / Einrichtungsleitung • Anleitungs-/ Managementfunktion bei Einrichtungsträgern • Lehrkraft an Berufsfachschule / Fachschule für Sozialpädagogik, Lehrkraft an Fort- und Weiterbildungsinstitutionen • Lehre und Forschung an Hochschulen • Wissenschaft
Lehrkräfte		
Qualifikation	<ul style="list-style-type: none"> • Universitätsabschluss 	<ul style="list-style-type: none"> • Promotion (in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen)
Formal-inhaltliches		
Verhältnis der Lernformen	<ul style="list-style-type: none"> • vorrangig Präsenzausbildung – Selbststudienanteil: < 25 % 	<ul style="list-style-type: none"> • vorrangig Präsenzstudien – Selbststudienanteil: etwa 30 %

	Fachschule für Sozialpädagogik	Hochschulen mit frühpädagogischen Studiengängen
Abschlussarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> es gibt nicht in allen Bundesländern fachübergreifende Abschlussarbeiten (dort, wo es sie gibt: Dauer: vier bis sechs Monate, unterrichtsbegleitend, Umfang: 25 bis 30 Seiten, z. T. Verteidigung im Kolloquium) 	<ul style="list-style-type: none"> Dauer: vier bis sechs Monate ausschließlich dafür zur Verfügung stehender Zeit, Umfang 40 bis 80 .Seiten, z.T. Verteidigung im Kolloquium
Inhalte		
Ausbildungsansatz	<ul style="list-style-type: none"> handlungs- und entwicklungsorientiert zusammengeführte Wissensbestände, aktuelles wissenschaftliches Wissen, Methodenausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> wissenschaftsorientiert, von der Wissenschaftsorientierung aus werden Handlungsorientierungen entwickelt zielt auf wissenschaftliche Urteilsfähigkeit ab
Methodentraining	<ul style="list-style-type: none"> im Mittelpunkt stehen Praxismethoden Forschungsmethoden sind randständig. 	<ul style="list-style-type: none"> im Regelfall hohe Methodenvielfalt sowohl Forschungs- als auch Praxismethoden
Verhältnis von theoretischer und praktischer Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> der Praktikumsanteil ist umfangreicher als an Hochschulen, „nahezu ein Drittel des Gesamtvolumens“ (KMK 2017: 7) intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften der Fachschule und Fachkräften aus der Praxis (vgl. KMK 2017: 7) <p><u>je nach Bundesland:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> fachpraktische Ausbildung durch Praktika (1.200-1.400 Stunden) oder Anerkennungsjahr nach der theoretischen Ausbildung, Praktika während der Ausbildung (400-600 Stunden) 	<ul style="list-style-type: none"> (wissenschaftlich reflektierte) Anwesenheit in der Praxis integrierte Praktika wissenschaftliche, meist seminaristische Begleitung / Nachbereitung der Praktika Kontakt der Hochschullehrkräfte zu Praktikumsstellen Lehrbeauftragte aus der Praxis

Abbildung 6: Tabellarische Gegenüberstellung von Fachschulen und Hochschulen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011: 28 ff.)

5.2 Vergleich der beiden Ausbildungsansätze

Kapitel 3 und 4 beinhalten eine umfangreiche Darstellung der Kompetenzen, über die Absolventinnen von Fachschulen für Sozialpädagogik und frühpädagogischer Studiengänge verfügen. Kapitel 5.2 fasst die zentralen Charakteristika der Kompetenzen zusammen, über die die beiden Absolventinnen-Gruppen jeweils verfügen. Diese ergeben sich aus den unterschiedlichen Ausbildungsansätzen der beiden Ausbildungswege.

Die fachschulische Ausbildung zur Erzieherin verfolgt einen anderen Ausbildungsansatz als die frühpädagogischen Studiengänge: Während die Ausbildung an Fachschulen „*handlungs- und entwicklungsorientiert*“ ausgerichtet ist, zielt das Hochschulstudium auf eine Wissenschaftsorientierung ab (vgl. Abbildung 6, S. 55). Rolf Jassen vergleicht in seiner Expertise (2010: 61) die Lehrpläne von fachschulischen Ausbildungen zur Erzieherin und kommt zu dem Ergebnis, dass „*[d]ie Ausbildung in allen Ländern handlungsorientiert konzipiert (ist)*“ und das Ausbildungsziel der beruflichen Handlungskompetenz verfolgt. Dies spiegelt sich in der differenzierten Gestaltung der Handlungsfelder in dem Qualifikationsprofil der *WiFF* (2011) und dem „*Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil*“ der *KMK* (2017) in Bezug auf die Arbeit mit Kindern wider: Die Handlungsfelder 1, 2 und 3 beziehen sich auf die direkte pädagogische Arbeit mit dem Kind. Dadurch sind die Absolventinnen in der Lage, „*Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher und Erzieherin selbstständig und eigenverantwortlich tätig zu sein*“ (*KMK* 2019: 21). Über die direkte Arbeit am Kind hinaus erwerben die Absolventinnen Kompetenzen für die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, für die Entwicklung der Institution und des Teams und für die Kooperation mit Netzwerken sowie die Gestaltung von Übergängen (Handlungsfelder 4, 5 und 6). Durch die für alle sechs Handlungsfelder erlangten Kompetenzen erfüllen die Absolventinnen die allgemeinen und grundlegenden Anforderungen für die Planung und Reflexion pädagogischen Handelns. Passend dazu ist im „*Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil*“ der *KMK* (2017: 6) die fachschulische Ausbildung als „*Grundqualifikation [definiert], die den Zugang zu unterschiedlichen Arbeitsfeldern öffnet, einen Wechsel des Arbeitsfeldes im Laufe des Berufslebens er-*

möglichst und die Grundlage für lebenslanges Lernen legt“. Daraus ergibt sich die Altersgruppenorientierung für den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe von null bis 27 Jahren. Die beruflichen Einsatzmöglichkeiten sind in der Regel die Gruppenleitung, oder – mit einer Zusatzqualifikation – die Einrichtungsleitung. Der praxisorientierte Schwerpunkt der Ausbildung spiegelt sich in dem relativ hohen Praxisanteil von einem Drittel des Gesamtvolumens der Ausbildung wider (vgl. Abbildung 6, S. 55). Stieve und Deyer (vgl. 2015: 115) fassen zusammen, dass die Arbeit der Erzieherinnen als ausführende Arbeit verstanden wird und das *„Ausbildungsziel in aller Regel die kompetente Umsetzung von vorher festgelegten Schritten darstellt“* (Schöler 2012: 104).

Im Vergleich zur Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik liegt der Ausbildungsansatz frühpädagogischer Bachelor-Studiengänge *„im Wissenschaftsbezug und in der Reflexion der Handlungspraxis auf Grundlage wissenschaftlicher Theorien und Erkenntnisse“* (Kratzmann 2016: 156). Darauf aufbauen entwickeln die Absolventinnen einen forschungsorientierten professionellen Habitus. Der Unterschied zur fachschulischen Ausbildung wird auch im *„Qualifikationsrahmen der BAG-BEK“* (2009) und im *„Erweiterten Qualifikationsprofil“* der Robert Bosch Stiftung (2011) deutlich: Die Referenzdokumente beinhalten im Vergleich zu den fachschulischen Ausbildungsrahmen das *„Wissenschaftliche Denken und Arbeiten“* und die *„Wissenschaft und Forschung“* als explizit aufgeführte Handlungsfelder (Anlage 2). Auch der Prozessschritt, bzw. die Dimension *„Forschung und Recherche“* in den Qualifikationsrahmen der Robert Bosch Stiftung (2008) und der BAG-BEK (2009) bringen den forschenden Schwerpunkt des Hochschulstudiums zum Ausdruck (Anlage 1). Im pädagogischen Alltag wird der wissenschaftliche Hintergrund der Kindheitspädagoginnen dadurch deutlich, dass sich diese kritisch mit Handlungsrouninen auseinandersetzen, das *„fraglos Funktionierende“* (Robert Bosch Stiftung 2008: 40) reflektieren und eine kontinuierliche und wissenschaftlich basierte Wissensaneignung verfolgen (Stieve/Dreyer: 2015: 114). Während die Fachschulabsolventinnen im Laufe der Ausbildung ausgewählte wissenschaftliche Erkenntnisse durch die Lehrkräfte vermittelt bekommen (vgl. Pasternack/Schulze 2010: 25), ist das *„professionelle kindheitspädagogische Denken und Handeln in hohem Maße konzeptionell, reflexiv und for-*

schungsorientiert ausgerichtet“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit [2015]: 2). Durch die „Generierung und Weiterentwicklung von Wissen“ (Stieve/Dreyer: 2015: 115) tragen Kindheitspädagoginnen zu einer kreativen und wissenschaftlich abgesicherten Gestaltung von Lösungen für Handlungs-herausforderungen im pädagogischen Alltag bei (vgl. Nentwig-Gesemann 2017: 237). Die Fähigkeiten der wissenschaftlich fundierten Erweiterung des Wissensstandes und der selbstständigen Aneignung von neuen Methoden, führt zu Innovation in Kindertageseinrichtungen und erweitert den handlungsorientierten Zugang der Fachschulabsolventinnen (vgl. Stieve/Dreyer 2015: 114). Der „Studiengangstag Pädagogik der Kindheit“ (vgl. 2014: 12) sieht in der wissenschaftlich fundierten Arbeit der Kindheitspädagoginnen eine Vervollständigung des professionellen Charakters der fachlichen Arbeit von Erzieherinnen. Die frühpädagogischen Bachelor-Studiengänge sind im Gegensatz zur fachschulischen Breitbandausbildung inhaltlich stärker auf bestimmte Altersjahrgänge spezialisiert (vgl. Anlage 6, S. 54). Statt für verschiedene Arbeitsfelder ausgebildet zu sein, verfügen die Absolventinnen über vertieftes, wissenschaftliches, auf die frühe Kindheit bezogenes Wissen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008: 6). Die Wissenschaftsorientierung im Studium spiegelt sich in den Qualifikationen der Lehrkräfte wider: Diese verfügen in der Regel über eine Promotion und sind in der wissenschaftlichen Forschung ausgewiesen. Die Erstellung einer Bachelorarbeit am Ende des Studiums bringt die „wissenschaftliche Befähigung“ (AR 2013: 12) zum Ausdruck, die Absolventinnen im Laufe des Studiums entwickeln. Mit der Verleihung eines akademischen Grades berechtigt das Bachelor-Studium zu einem anschließenden Master-Studium (vgl. Abbildung 6, S. 54 f.).

Pasternack und Schulze (vgl. 2010: 28) stellen die beiden Ausbildungsansätze zusammenfassend gegenüber: Der Ausbildungsansatz der Fachschulen für Sozialpädagogik stellt die Handlungsorientierung in den Mittelpunkt und gruppiert darum herum aktuelles wissenschaftliches Wissen und die Methodenausbildung. Somit ergibt sich die Wissens- und Methodenvermittlung aus der Handlungsorientierung. Im Gegensatz dazu steht bei dem Ausbildungsansatz der Hochschulen die Wissenschaftsorientierung im Zentrum, aus der sich die Handlungsorientierung entwickelt.

5.3 Ressourcenorientierte Zusammenarbeit

Aus den unterschiedlichen Kompetenzen, über die kindheitspädagogische Hochschul- und Fachschulabsolventinnen verfügen, ergibt sich die Frage, welche Bedeutung die unterschiedlichen Qualifikationen für die pädagogische Arbeit in der Frühen Bildung haben. Nach Stieve und Dreyer (vgl. 2015: 114) steigern unterschiedliche berufliche Qualifikationen das Kompetenzniveau eines Teams. Bildungsangebote können dadurch vielfältiger und ausdifferenzierter gestaltet werden. Im Folgenden wird betrachtet, inwiefern die unterschiedlichen Kompetenzprofile der Absolventinnen die Grundlage für eine ressourcenorientierte Zusammenarbeit bilden.

Durch die grundlegenden pädagogischen Kompetenzen, die Absolventinnen im Laufe der fachschulischen Ausbildung erwerben (vgl. Kapitel 3.3), verfügen sie über die Fertigkeit, *„den Alltag und die Strukturen im Tagesablauf in der Kindertageseinrichtung zu gestalten und die notwendigen Rahmenbedingungen dafür zu schaffen“* (Robert Bosch Stiftung 2011: 66). Die intensive Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der Fachschule und den Fachkräften in der Praxis gewährleistet eine enge Theorie-Praxisverknüpfung während der Ausbildung, sodass die Absolventinnen am Lernort *„kontextbezogene praktische Erfahrungen“* (KMK 2017: 7) sammeln können. Pasternack und Schulze (2010: 9) fassen zusammen, dass die Fachschulabsolventinnen durch ihren *„reproduzierenden Habitus“* (Nentwig-Gesemann 2017: 237) insbesondere für die Kernbereiche der erzieherischen Arbeit ausgebildet sind. Demgegenüber stellen Altermann et al. in ihrer Studie fest, dass die Absolventinnen frühpädagogischer Studiengänge über weniger *„Praxis“* verfügen. Ihnen fehlen *„in der Regel einige Alltagskompetenzen“*; hierbei handele es sich *„um das Handwerkszeug der alltäglichen pädagogischen Arbeit, zum Beispiel um Lieder, Fingerspiele und andere Spiele“* oder um *„die Umsetzung theoretisch erlernter Konzepte in der Praxis“* (Altermann et al. 2015: 22). Stattdessen haben die Hochschulabsolventinnen einen *„Prozess der wissenschafts- und forschungsorientierten Bildung“* (Stieve 2013: 191) durchlaufen, wodurch sie über einen *„forschenden, reflexiven und konzeptionsentwickelnden Zugang zum Praxisfeld“* (Stieve/Dreyer 2015: 114) verfügen. Durch ihre *„wissenschaftliche Urteilsfähigkeit [sind sie in der Lage] [...], auch dann entscheiden*

und handeln zu können, wenn für eine konkrete Situation noch kein erprobtes Handlungswissen vorliegt“ (Pasternack/Schulze 2010: 25). Altermann et al. (2015: 20) führen den „*Umgang mit Nichtwissen*“ als eine Stärke von Kindheitspädagoginnen auf. Der unterschiedliche Umgang mit Inhalten während der Ausbildung bzw. des Studiums führt zu Synergien bei der Zusammenarbeit der beiden Qualifikationen: Die Handlungssicherheit von Absolventinnen der Fachschule und der wissenschaftliche, generierende Umgang mit Wissen von Absolventinnen der Hochschulen können zu fachlichen Auseinandersetzungen führen, die eine deutliche Weiterentwicklung der Professionalität in Kitas zur Folge hat (vgl. Boekhoff 2015: 213).

Es ist nicht nur der unterschiedliche Umgang mit Inhalten, der die Grundlage für ressourcenorientierte Zusammenarbeit bildet. Neben dem Unterschied, dass die Hochschulabsolventinnen einen forschenden Habitus entwickeln, verfügen sie auch über Kompetenzen, die sich auf „*die erweiterte Aufgabenstellung im Rahmen der Praxistätigkeit*“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2011: 13) beziehen. Diese stellen eine „*große Bereicherung*“ (Boekhoff 2015: 212) für das Team dar. Altermann et al. (2015: 18, 20, 29) betonen die Multiplikatorenfunktion, die Kindheitspädagoginnen in Teams übernehmen. Diese erfüllen sie z.B., indem sie über „*ein recht breites fachdisziplinbezogenes Wissen*“ (Altermann et al. 2015: 20) verfügen und eine „*Kultur der Wissensweitergabe*“ (Stieve/Dreyer 2012: 114) vertreten. So können die Absolventinnen von Fachschulen ihr Fachwissen durch die Zusammenarbeit mit Kindheitspädagoginnen erweitern. Das vertiefte fachliche Wissen wirkt sich auf die kind- und gruppenbezogene Planung von pädagogischen Angeboten aus. Darüber hinaus profitiert das Team durch die Fertigkeiten der Hochschulabsolventinnen, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen durchführen und „*Teams in der unmittelbaren pädagogischen Praxis mit wissenschaftlich fundierten Methoden und Verfahren der Beratung*“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 85) unterstützen zu können. Indem die Absolventinnen frühpädagogischer Hochschul-Studiengänge „*passgenaue Zugangswege zu spezifischen Eltern- und Bezugsgruppen*“ (Robert Bosch Stiftung 2011: 69) finden und sie durch „*partizipative Modelle für Evaluationsprozesse*“ (Robert Bosch Stiftung 2008: 34) erreichen, können die individuellen Bedarfslagen und Ressourcen

von Familien und Bezugspersonen differenziert erfasst werden. Darauf aufbauend kann das Team die Bildungs- und Erziehungspartnerschaften bedürfnisorientiert und ganzheitlich gestalten. Die Absolventinnen der Hochschulen vertiefen die Zusammenarbeit, indem sie Angebote für die Eltern- und Familienbildung gestalten (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2011: 31). Die Einbeziehung der systematischen Kenntnisse von Hochschulabsolventinnen über Planung und Konzeptionserstellung in die Teamarbeit bildet die Grundlage, gemeinsam im Team Konzeptionen zu entwickeln und diese reflektiert umzusetzen (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2008: 31, *Autorengruppe Fachschulwesen* 2011: 30). Indem die Absolventinnen von frühpädagogischen Studiengängen Prozesse des Qualitätsmanagements planen und die Verantwortung für die Umsetzung dieses Prozesses übernehmen (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2011: 77), gestalten sie einen Rahmen für das Team, Konzepte des Qualitätsmanagements in die eigene Einrichtung integrieren zu können (vgl. *Autorengruppe Fachschulwesen* 2011: 30). Über die Gestaltung der pädagogischen Kernbereiche hinaus, verfügen die Absolventinnen frühpädagogischer Studiengänge über grundlegendes Wissen der Organisations- und Managementlehre und können Konzepte des Marketings mitgestalten. Durch die Fähigkeit, sachliche und personelle Ressourcen zu verwalten „sowie realisierbare Finanzierungsstrategien zu entwickeln“ (*Robert Bosch Stiftung* 2008: 32), sind sie in der Lage, die Personalführung und die Gesamtleitung zu übernehmen (vgl. *BAG-BEK* 2009: 7).

Aus der Zusammenführung der Kompetenzen wird deutlich, dass die fachschulische Ausbildung zur Erzieherin die Absolventinnen auf die Kernbereiche der pädagogischen Arbeit (in einer Kindertageseinrichtung) vorbereitet. Das frühpädagogische Studium „(ist) zusätzlich auf darüber hinaus zu realisierende Aufgabenprofile ausgerichtet, die dem Charakter einer mittleren Führungsebene entsprechen“ (*Studiengangstag Pädagogik der Kindheit* 2011: 12). Daraus ergeben sich verschiedene Verantwortungs- und Entscheidungsebenen für die jeweilige Berufsgruppe. Die unterschiedlichen Rollen und Aufgaben müssen geklärt und Zuständigkeiten abgesprochen werden. Erst dann ist das Zusammenspiel beider Berufsgruppen möglich, welches die Grundlage für eine ressourcenorientierte Zusammenarbeit und die Entfaltung der unterschiedlichen Potenziale bildet (vgl. *Weltzien* 2017: 79, *Carle* 2016: 174).

5.4 Tarifliche Einordnung in den TVöD

Laut der Eingruppierungstabelle des *Tarifvertrages für den öffentlichen Dienst (TVöD)* werden Erzieherinnen in die Entgeltgruppe S 8a eingruppiert (vgl. *TVöD SuE* 2019a). Für Kindheitspädagoginnen in Kindertageseinrichtungen existieren keine gesonderten Stellenprofile, sodass Kindheitspädagoginnen ebenfalls in die Entgeltgruppe S 8a eingruppiert werden (vgl. Stieve/Dreyer 2015: 114). In Anbetracht der Tatsache, dass Kindheitspädagoginnen einen „*Prozess der wissenschafts- und forschungsorientierten Bildung*“ (Stieve 2013: 191) durchlaufen haben, verfügen sie über Kompetenzen, die sich auf „*die erweiterte Aufgabenstellung im Rahmen der Praxistätigkeit*“ (*Studiengangstag Pädagogik der Kindheit* 2011: 13) beziehen und somit einen umfangreicheren Tätigkeitsbereich abdecken als den der Erzieherinnen. Für eine angemessene tarifrechtliche Einordnung müsste eine differenzierte Definition für die Tätigkeitsrahmen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen formuliert werden (vgl. Stieve/Dreyer 2015: 115). Hierbei muss berücksichtigt werden, dass das unter Umständen „*berufsrechtlich relevante Merkmal [...] darin (läge), dass die Arbeit der ErzieherIn eher ausführend verstanden wird, während die der KindheitspädagogIn aufgrund der Beteiligung an der Generierung und Weiterentwicklung von Wissen in deutlich höherem Maße konzeptionell zu bestimmen ist*“ (Stieve/Dreyer 2015: 114). Stieve und Dreyer (2015: 115) merken an, dass daraus jedoch nicht resultieren darf, dass der Tätigkeitsbereich der Kindheitspädagoginnen auf Funktionsstellen verengt wird, da sie „*damit lediglich ergänzend zur ErzieherInnentätigkeit in der Wahrnehmung spezifischer Aufgaben und nicht als grundsätzlich akademischer Zugang zu den Feldern der (frühen) Kindheitspädagogik zu verstehen (wären)*“. Angemessen wäre die Einordnung von Kindheitspädagoginnen mindestens in die Entgeltgruppe S 8b, in der sie für „*besonders schwierige fachliche Tätigkeiten*“ (*TVöD SuE* 2019b: 1. Absatz) verantwortlich wären. Aber auch das Aufgabenspektrum der Entgeltgruppe S 9, welches die „*fachlich koordinierenden Aufgaben für mindestens drei Beschäftigte*“ (*TVöD SuE* 2019c: 1. Absatz) impliziert, wird durch die Kompetenzen von Kindheitspädagoginnen abgedeckt.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Professionalisierung der Frühen Bildung

Auch wenn es für eine wissenschaftliche Arbeit ungewöhnlich ist, Begriffsbestimmungen im letzten Kapitel der Arbeit anzubringen, so ist es für den Aufbau dieser Arbeit erforderlich, das letzte Kapitel mit einer Definition zu beginnen. Um eine abschließende Antwort auf die Ausgangsfrage, ob die Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Professionalisierung der Frühen Bildung beitragen, zu formulieren, bedarf es einer Definition der professionellen Handlungskompetenz. Hierfür beziehe ich mich auf die Definition der *Robert Bosch Stiftung* (vgl. 2008: 41). Dieser differenziert für den professionellen Habitus zwischen dem *praktisch-pädagogischen Habitus*, und dem *wissenschaftlich-reflexiven Habitus*: „*Professionelle Handlungskompetenz in diesem doppelten Sinne heißt also, dass die Pädagoginnen [...] zum einen über differenziertes theoretisches sowie elementar- und fachdidaktisches Wissen in den verschiedenen Fachdisziplinen und Bildungsbereichen verfügen. Zum anderen benötigen sie für die Bewältigung des Alltags praktisches, weitgehend implizit bleibendes Erfahrungswissen [sowie] [Anm. d. Verf.] kind- und situationsbezogenes Wissen*“ (Robert Bosch Stiftung 2008: 41). Erst durch das Zusammenspiel beider Aspekte kann sich ein professioneller Habitus herausbilden. Die Ausführungen der Untersuchung (vgl. Kapitel 3, 4 und 5) zeigen, dass im Ausbildungsweg zur staatlich anerkannten Erzieherin der Schwerpunkt auf der Herausbildung eines *praktisch-pädagogischen Habitus* liegt. Der Schwerpunkt des hochschulischen Bachelor-Studiums liegt auf der Herausbildung eines *wissenschaftlich-reflexiven Habitus*. Somit tragen beide Qualifikationen einen Teil zur Professionalisierung der Frühen Bildung bei. Passend dazu resümiert Cloos (2013: 57), „*dass Professionalität mehr ist als die Summe individueller Kompetenzen, sondern von mehreren Akteuren [i. Org. in Klammern, Anm. d. Verf.] gemeinsam hervorgebracht wird*“. Es wird deutlich, dass die Professionalisierung der Frühen Bildung nicht ausschließlich durch eine Akademisierung des Berufsfeldes erreicht werden kann. Cloos et al. (2013: 28) sehen die Professionalisierung der Frühen Bildung nur in einer „*Gesamtprofessionalisierungsstrategie*“ in Kooperation der verschiedenen Ausbildungsorte. Ziel ist demnach nicht, die Qualitätsanhebung in Kinderta-

geseinrichtungen ausschließlich durch eine Höherqualifizierung der Fachkräfte zu erreichen (vgl. Altermann et al. 2015: 11), denn „*Professionalität wird nicht allein durch eine Hochschulausbildung erlangt; sie ist ein mehrdimensionales Konstrukt*“ (Cloos 2013: 56). Vielmehr sollte „*[d]er Einsatz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Element der Professionalisierung der Gesamtorganisation begriffen werden*“ (Altermann et al. 2015: 38).

Grenzen dieser Arbeit / Grenzen in der Umsetzung

Theoretisch mag die Vorstellung der „*ressourcenorientierten Zusammenarbeit*“ und „*der Einbettung von Kindheitspädagoginnen in das gesamte Handlungsfeld*“ gut und vielversprechend klingen. Ebenso überzeugend mag die Auflistung der vielfältigen Kompetenzen aus den Kapiteln 3 und 4 sein, über die Absolventinnen einer hochschul- oder fachschulischen Ausbildung verfügen. Hier zeigt sich jedoch eine Grenze dieser Arbeit: Es handelt sich um idealtypische Darstellungen, die in der praktischen Umsetzung immer von Theorie abweichen werden. Auch wenn Literaturquellen herangezogen wurden, in denen die Umsetzung in der pädagogischen Praxis (forschend) behandelt wird (z.B. Altermann et al. 2015, Boekhoff 2015), so gibt es unterschiedliche Gründe, weshalb die theoretischen Darstellungen immer auf die ein oder andere Weise von der Realität abweichen. Janssen (2010: 5) resümiert z.B. in seiner Expertise, dass „*die Ausbildung von [...] Erzieherinnen [...] im Vergleich der Bundesländer mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten aufweist*“. Trotz unterschiedlicher Entwicklungen (z.B. Einführungen des „*Kompetenzorientierten Qualifikationsprofils*“ und des „*Länderübergreifenden Lehrplans*“) betonen König et al. (2018: 50) auch sieben Jahre später, dass „*die Ausbildung einer weiteren Standardisierung bedarf, um [sie] [Anm. d. Verf.] transparent, durchlässig und qualitativ hochwertig zu gestalten*“. Zudem beschreibt Helm (2015: 42) Hochschulen als „*Organisationen mit einer losen Kopplung von Strukturelementen und Prozessen, die eine geringe Kohärenz auszeichnet*“. Es wird deutlich, dass die Kompetenzvermittlung unter sehr heterogenen Rahmenbedingungen stattfindet. Darüber hinaus spielen die individuellen Unterschiede der Absolventinnen beim Kompetenzerwerb eine entscheidende Rolle

für die Entwicklung des beruflichen Habitus (vgl. *Robert Bosch Stiftung* 2011: 52). Hinzu kommt, dass Professionalisierungsprozesse pädagogischer Fachkräfte „auf Erfahrung und Handeln beruhende lebenslange Lern- und Bildungsprozesse sind“ (*Robert Bosch Stiftung* 2008: 41), die eng mit biografischen Prozessen verknüpft sind. Der individuelle professionelle Habitus unterliegt somit im Laufe des Berufslebens einer kontinuierlichen Weiterentwicklung und Veränderung. Darüber hinaus nehmen die individuellen Kompetenzen der Absolventinnen von frühpädagogischen Studiengängen Einfluss auf die Umsetzung des forschenden Habitus in der Praxis. Einerseits sind „Teameffekte .erwartet zu erwarten, indem sich die pädagogische Arbeit von niedriger qualifizierten Fachkräften durch den Einfluss von höher qualifizierten in einer Einrichtung verbessert“ (*vbw* 2012: 31) und die Kindheitspädagoginnen durch ihren forschenden und reflexiven Zugang zum Praxisfeld zu einem Qualitätsanstieg in Kindertageseinrichtungen beitragen. Andererseits können die Absolventinnen durch einen sogenannten Praxisschock „nach der Ausbildung in ‚vor-professionelle‘ Handlungsweisen zurückfallen“ (*Weltzien* 2014: 211), wenn sie diese von ihren Kolleginnen in der Praxis vorfinden und (unbewusst) übernehmen. In diesem Zusammenhang spielt die Einrichtungsleitung eine wichtige Rolle, da sie eine zentrale Bedeutung für die Weiterentwicklung der Einrichtungen hat (vgl. *vbw* 2012: 31, *FKB* 2019: 15).

Aktuelle Situation der Frühen Bildung – Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse des Fachkräftebarometers 2019

„Die Kindertageseinrichtung ist das größte Berufsfeld innerhalb der sozialen Berufe, das sich weiterhin durch ein enormes Wachstum der Anzahl der Beschäftigten auszeichnet“ (*FKB* 2019: 13). In den letzten zwei Jahren ist die Anzahl der Beschäftigten um 58.400 auf 768.300 angestiegen (vgl. *FKB* 2019: 4). Das Geschlechterverhältnis der Beschäftigten ist weiterhin auffallend un- ausgewogen: Die Anzahl der in Kindertageseinrichtungen arbeitenden Männer beträgt 5 Prozent. Somit sind 95 Prozent der frühpädagogischen Fachkräfte weiblich. Sieben von zehn Fachkräften (31.600 Personen) in Kindertageseinrichtungen haben einen Fachschulabschluss als staatlich anerkannte Erzieherin

(vgl. FBK 2019: 13). Damit stellt die Berufsgruppe der Erzieherinnen die mit Abstand am stärksten vertretene Qualifikation dar. Der Anteil des akademisch ausgebildeten Personals hat sich zwar seit 2006 von drei auf sechs Prozent erhöht, bildet damit weiterhin den kleinsten Anteil der Berufsgruppen in Kindertageseinrichtungen (vgl. FKB 2019: 4, 10). 18 Prozent der Leitungspositionen in Kindertageseinrichtungen sind mit akademisierten Fachkräften besetzt (vgl. FKB 2019: 6). „Gemessen an den fachpolitischen Hoffnungen bleibt der Akademikeranteil jedoch hinter den Erwartungen, vor allem aber auch hinter den Anteilen in der übrigen Kinder- und Jugendhilfe deutlich zurück und steht erst recht in einem starken Kontrast zu den vollakademisierten Bildungsberufen in Schule, Hochschule und Weiterbildung“ (FKB 2019: 6). Unterschiedliche Gründe haben in den letzten Jahren zu einem enormen Ausbau der Kindertagesbetreuung geführt: Angefangen bei dem seit 2013 gültigen Anspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr, über veränderte Lebens- und Arbeitsformen in der Gesellschaft, der demografische Wandel, ausgelöst durch steigende Geburtenzahlen und Zuwanderung „aber auch veränderte Auffassungen über das Aufwachsen junger Kinder“ (FKB 2019: 4). Damit einher geht eine deutliche Vergrößerung des Aufgabenspektrums der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Neben der steigenden Anzahl institutionell betreuter Kinder unter drei Jahren, prägt die Umsetzung der Inklusion und die wachsende kulturelle Heterogenität in der Gesellschaft die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen (FKB 2019: 7). Um den mit dem anhaltenden Ausbau der Kindertageseinrichtungen einhergehenden steigenden Personalbedarf zu decken, setzen die Länder auf einen Ausbau der fachschulischen Ausbildung (vgl. FKB 2019: 9). Im Schuljahr 2017/2018 konnten mit 38.000 Personen so viele Fachschülerinnen eine Ausbildung zur Erzieherin beginnen wie nie zuvor (vgl. FKB 2019: 10).

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Anteil akademischer Fachkräfte hinter dem Ausmaß zurückbleibt, den es für eine deutliche Steigerung der pädagogischen Professionalität im Handlungsfeld der Frühen Bildung bräuchte (vgl. FKB 2019: 14). Es finden zwar erste Ausdifferenzierungen von Funktionsstellen in Bezug auf die Leitungsfunktion und in inklusiv arbeitenden Kindertageseinrichtungen statt, um jedoch das Tätigkeitsfeld der Frühen Bil-

derung für vielfältige Berufsgruppen attraktiv zu gestalten, muss eine stärkere „*Strukturierung des Arbeitsfeldes mit unterschiedlichen Stellenprofilen für die verschiedenen Qualifikationsstufen und die Etablierung von horizontalen wie vertikalen Karrieremöglichkeiten*“ (FKB 2019: 12) gestaltet werden.

Fazit

Um die Ausgangsfrage „*Kindheitspädagogin versus Erzieherin?!*“ (Dreyer 2010: 12) zu beantworten, ist es wichtig festzuhalten, dass Kindheitspädagoginnen „*keine ‚besser‘ qualifizierten*“ (Nentwig-Gesemann 2017: 239) Erzieherinnen sind. Stattdessen bringen sie „*ein spezifisch, wissenschaftlich fundiertes, neuartiges Kompetenzprofil*“ (Nentwig-Gesemann 2017: 239) in die Frühe Bildung, durch das sie Professionalisierungsprozesse im gesamten Team initiieren können. Hierin liegt eine große Chance für die Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen, was wiederum einen Gewinn für Kinder, Eltern und Fachkräfte zur Folge hat. Der Anteil des akademisierten Personals von sechs Prozent in frühpädagogischen Einrichtungen zeigt jedoch, dass bislang die Chance vertan wurde, Kindheitspädagoginnen im Arbeitsfeld der Frühen Bildung zu etablieren bzw. gezielt einzubinden (vgl. FKB 2019: 17). Damit sind die Potentiale, die durch den reflexiven und forschenden Zugang der Kindheitspädagoginnen zum frühpädagogischen Praxisfeld geschaffen werden, „*längst noch nicht ausgeschöpft*“ (Nentwig-Gesemann 2017: 239). Für die Zukunft gilt es daher, das Arbeitsfeld der Frühen Bildung durch unterschiedliche Stellenprofile für die spezifischen Qualifikationsstufen zu strukturieren (vgl. FKB 2019: 12) und damit einhergehend die Grundlage für eine angemessene tarifrechtliche Einordnung zu schaffen. Dabei müssen die Potentiale und Stärken der bestehenden Bildungsabschlüsse berücksichtigt werden: Diese drücken sich bei den Erzieherinnen in der Handlungsorientierung und bei den Kindheitspädagoginnen in der Wissenschaftsorientierung aus. Dadurch können Kindheitspädagoginnen einen „*grundsätzlichen akademischen Zugang zu den Feldern der (frühen) Kindheitspädagogik*“ (Stieve/Dreyer 2015: 115) gestalten und so einen Professionalitäts- und Qualitätsgewinn in der Frühen Bildung gewährleisten.

Anlagen

Anlage 1

Tabelle – Prozessschritte in den Qualifikationsprofilen der Frühpädagogik

Prozessschritte in den Qualifikationsprofilen der Frühpädagogik

<i>Robert Bosch Stiftung</i> Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A. (2008)	<i>BAG-BEK</i> Qualifikationsrahmen für B.A.-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (2009)	<i>Robert Bosch Stiftung</i> Erweitertes Qualifikati- onsprofil für frühpädago- gische Fachkräfte (2011)	<i>Autorengruppe Fachschul- wesen</i> Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ - Fach- schule / Fachakademie (2011)	<i>KMK</i> Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erziehe- rinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachaka- demien (2017)
Prozessschritt 1: Wissen und Verstehen	Dimension⁵ A: Wissen und Verstehen / Verständnis	Prozessschritt 1: Wissen und Verstehen	Prozessschritt 1: Wissen und Verstehen	Prozessschritt 1: Wissen und Verstehen
Prozessschritt 2: Analyse und Einschätzung	Dimension B: Beschreibung Analyse und Bewertung	Prozessschritt 2: Analyse und Einschätzung	Prozessschritt 2: Analyse und Bewertung	Prozessschritt 2: Analyse und Bewertung
Prozessschritt 3: Forschung und Recherche	Dimension C: Planung und Konzeptions- entwicklung	Prozessschritt 3: Recherche und forschendes Handeln	Prozessschritt 3: Planung und Konzeption	Prozessschritt 3: Planung und Konzeption

⁵ Im Qualifikationsrahmen für B.A.-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ werden die „Prozessschritte“ als „Dimensionen“ bezeichnet (vgl. BAG-BEK 2009: 2).

Prozessschritt 4: Planung und Konzeption	Dimension D: Recherche und Forschung in der Kindheitspädagogik	Prozessschritt 4: Planung und Konzeption	Prozessschritt 4: Durchführung	Prozessschritt 4: Durchführung
Prozessschritt 5: Organisation und Durchführung	Dimension E: Organisation, Durchführung und Evaluation in der Kindheitspädagogik	Prozessschritt 5: Organisation und Durchführung	Prozessschritt 5: Evaluation und Reflexion	Prozessschritt 5: Evaluation und Reflexion
Prozessschritt 6: Evaluation	Dimension F: Professionelle und allgemeine Fähigkeiten und Haltungen der Fachkräfte in der Kindheitspädagogik	Prozessschritt 6: Evaluation		
	Dimension G: Persönlichkeit und Haltung			

Anlage 2

Tabelle – Handlungsfelder in den Qualifikationsprofilen der Frühpädagogik

Handlungsfelder in den Qualifikationsprofilen der Frühpädagogik

<i>Robert Bosch Stiftung</i> Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A. (2008)	<i>BAG-BEK</i> Qualifikationsrahmen für B.A.-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (2009)	<i>Robert Bosch Stiftung</i> Erweitertes Qualifikati- onsprofil für frühpädago- gische Fachkräfte (2011)	<i>Autorengruppe Fachschul- wesen</i> Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ - Fach- schule / Fachakademie (2011)	<i>KMK</i> Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erziehe- rinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachaka- demien (2017)
Handlungsfeld 1: Kind in Beziehung zu sich und anderen	Grundlage⁶ 1: Erziehungs- und bildungs- wissenschaftliche sowie entwicklungspsychologische, sozialwissenschaftliche und historische Grundlagen	Handlungsfeld 1: Arbeit mit Kindern	Handlungsfeld 1: Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln	Handlungsfeld 1: Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen gestalten
Handlungsfeld 2: Kind und Welt	Grundlage 2: Wissenschaftliches Denken und Arbeiten	Handlungsfeld 2: Zusammenarbeit mit Fami- lien und Familienbildung	Handlungsfeld 2: Entwicklungsprozesse unter- stützen und fördern	Handlungsfeld 2: Entwicklungs- und Bil- dungsprozesse anregen, unterstützen und fördern

⁶ Der Qualifikationsrahmen für B.A.-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ umfasst keine Handlungsfelder. Stattdessen werden die „Grundlagen der Kindheitspädagogik“ aufgeführt.

Handlungsfeld 3: Eltern und Bezugspersonen	Grundlage 3: Ausdrucksformen von Kindern, Entwicklung, Lernen, Spiel, pädagogische Interaktion	Handlungsfeld 3: Organisation und Management	Handlungsfeld 3: Gruppenpädagogisch handeln	Handlungsfeld 3: In Gruppen pädagogisch handeln
Handlungsfeld 4: Institution und Team	Grundlage 4: Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in ihren pädagogischen Implikationen	Handlungsfeld 4: Vernetzung und Sozialraum	Handlungsfeld 4: Mit Eltern und Bezugspersonen zusammenarbeiten	Handlungsfeld 4: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten
Handlungsfeld 5: Netzwerke	Grundlage 5: Pädagogische Methoden der Beobachtung, Dokumentation und Bildungsplanung	Handlungsfeld⁷ 5: Arbeit mit Unterstützungssystemen	Handlungsfeld 5: Institution und Team entwickeln	Handlungsfeld 5: Institution und Team entwickeln
	Grundlage 6: Zusammenarbeit mit Eltern	Handlungsfeld⁸ 6: Wissenschaft und Forschung	Handlungsfeld 6: In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten	Handlungsfeld 6: In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten
	Grundlage 7: Sozialräumliche Vernetzung			

⁷ Dieses Handlungsfeld existiert nur auf Bachelor-Ebene.

⁸ Dieses Handlungsfeld existiert nur auf Bachelor-Ebene.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Allgemeines Kompetenz-Modell.....	13
Abbildung 2: Bedingungsgefüge - Professionelle Haltung.....	14
Abbildung 3: Struktur der Niveaubeschreibung des DQR.....	16
Abbildung 4: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule	33
Abbildung 5: Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.	45
Abbildung 6: Tabellarische: Fachschulen und Hochschulen	55

Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat (2013): Regen für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 10.02.2013. Online verfügbar: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf. Letzter Aufruf: 02.07.2019.

Altermann, André / Holmgaard, Marie (2016): Der Akademisierungsprozess im Arbeitsfeld Kita aus Sicht der Träger. Eine Befragung in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studie*, Band 26. München. Online verfügbar: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_01.pdf. Letzter Aufruf: 05.06.2019.

Altermann, André / Holmgaard, Marie / Klaudy, Elke Katharina / Stöbe-Blossey (2015): Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Studie*, Band 25. München. Online verfügbar: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie_28_Altermann_et.al.pdf. Letzter Aufruf: 06.05.2019.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Online verfügbar: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf. Letzter Aufruf: 02.05.2019.

Artelt, Cordula / Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Schümer, Gundel / Stanat, Petra / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online verfügbar: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf>. Letzter Aufruf: 10.07.2019.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Arbeitsmarkt. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. Deutsches Jugendinstitut. München. Online verfügbar: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2017_web.pdf. Letzter Aufruf: 01.07.2019.

- Autorengruppe Fachkräftebarometer* (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Personal, Arbeitsmarkt und Qualifizierung – zentrale Ergebnisse. Veranstaltungsprogramm. *WiFF*-Forum am 25. Juni 2019 in Berlin. Online verfügbar: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/WiFF_FKB_2019_Broschuere.pdf. Letzter Aufruf: 01.07.2019.
- Autorengruppe Fachschulwesen* (2011): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule / Fachakademie. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Kooperationen*, Band 1. München. Online verfügbar: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Kooperationen_1_Qualifikationsprofil_Internet.pdf. Letzter Aufruf: 14.06.2019.
- Balluseck, Hilde van (Hrsg.) (2017): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Buderich.
- Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schieferle, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (Hrsg.) – Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich. S. 15-68.
- Behr, Anna von (2011): Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise*, Band 4. 2., überarbeitete Auflage. Menschen. Online verfügbar: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/vonBehr.pdf>. Letzter Aufruf: 09.06.2019.
- Berth, Felix / Nürnberg, Carola 2014: Der Deutsche Qualifikationsrahmen DQR und die Frühpädagogik. Entstehung, Kontroversen, Perspektiven. In: *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*. Ausgabe 3-2014. S. 109-115. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Berth, Felix / Diller, Angelika / Nürnberg, Carola / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Betz, Tanja / Cloos, Peter (2014): Kindheit und Profession. Die Kindheitspädagogik als neues Professions- und Forschungsfeld. In: Betz, Tanja / Cloos, Peter (Hrsg.) (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 9-22.

Boekhoff, Jannes (2015): Kindheitspädagogen/ -innen als Bereicherung entdecken. Die akademische Ausbildung in der Frühpädagogik als Herausforderung und Chance. In: *KiTa aktuell Nordrhein-Westfalen. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*. Carl Link Verlag. Ausgabe 10-2015. S. 212-213.

Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (BAG-BEK) (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Verabschiedet auf der Tagung der BAG-BEK am 26.11.2009 in Köln. Online verfügbar: <https://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf>. Letzter Aufruf: 16.06.2019.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAG LJÄ): Das Fachkräftegebot des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Beschluss der 79. Arbeitstagung vom 08. bis 10.11.1995 in Köln; Aktualisiert durch die 97. Arbeitstagung vom 10. bis 12.11.2004 in Erfurt. München. Online verfügbar: http://www.bagljae.de/downloads/094_fachkraeftegebot_2005.pdf. Letzter Aufruf: 10.07.2019.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.) (2018): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2017. Ausgabe 03. Berlin. Online verfügbar: <https://www.bmfsfj.de/blob/126672/b3269db29ac336a256ac863802957533/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbaustand-und-bedarf-2017-ausgabe-3-data.pdf>. Letzter Aufruf: 09.06.2019.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder (JFMK) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Online verfügbar: https://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Bund-Laender-Konferenz/Zwischenbericht_mit_unterschiedlicher_Erklaerung.pdf. Letzter Aufruf: 09.06.2019.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019): Das Gute KiTa-Gesetz: Für gute Kitas bundesweit. Hintergrundmeldung. Online verfügbar: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz/mehr-qualitaet-und-weniger-gebuehren/das-gute-kita-gesetz--fuer-gute-kitas-bundesweit/128214>. Letzter Aufruf: 10.06.2019.

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (B-L-KS DQR) (Hrsg.) (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. Online verfügbar:

https://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf. Letzter Aufruf: 10.05.2019.

Carle, Ursula (2016): Kriterien erfolgreicher multiprofessioneller Teamarbeit im Kindergarten. Wie gelingt die Kooperation über Fachgrenzen hinweg?. In: *KiTa aktuell Nordrhein-Westfalen. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*. Carl Link Verlag. Ausgabe 09-2019. S. 172-174.

Cloos, Peter (2013): Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften. In: Berth, Felix / Diller, Angelika / Nürnberg, Carola / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausrichtungen. München: DJJ Verlag Deutsches Jugendinstitut. S. 39-62.

Cloos, Peter / Oehlmann, Sylvia / Hundertmark, Maren (2013): Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von ErzieherInnen in Niedersachsen. Ein Transferprojekt. In: Cloos, Peter / Oehlmann, Sylvia / Hundertmark, Maren (Hrsg.) (2013): Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 21-44.

Deutscher Bildungsserver [o.J.]: Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin / Erzieher - Entwurf vom 01.07.2012. Online verfügbar: https://www.bildungsserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=50329. Letzter Aufruf: 12.07.2019.

Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) (2013): Liste der zugeordneten Qualifikationen. Stand: 1. Mai 2013. Online verfügbar: https://www.dqr.de/media/content/Liste_der_zugeordneten_Qualifikationen_Stand_1.5.2013.pdf. Letzter Aufruf: 24.05.2019.

Diller, Angelika (2015): Das Kompetenzkonstrukt – ein neuer Ansatz oder alter Wein in neuen Schläuchen?. In: *KiTa aktuell Nordrhein-Westfalen. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*. Carl Link Verlag. Ausgabe 11-2015. S. 222-225.

Dreyer, Rahel (2010): Kindheitspädagogin versus Erzieherin!?. Klassische und neue Akteure im Feld der Kindertagesbetreuung. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita*. Klett Verlag. Ausgabe 05-2010. S. 12-16.

Europäische Kommission (2008): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Luxemburg. Online verfügbar: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf. Letzter Aufruf: 01.05.2019.

- Europäische Union* (2008): Amtsblatt der Europäischen Union. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. 2008/C 111/01. Online verfügbar: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>.
Letzter Aufruf: 01.05.2019.
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS)* (2012): Stellungnahme des Fachbereichstages Soziale Arbeit (FBTS) zur Einsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Online verfügbar: https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Veroeffentlichungen/Stellungnahmen/Stellungnahme_DQR_FBTS.pdf. Letzter Aufruf: 24.05.2019.
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS)* (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb). Version 6.0. Würzburg. Online verfügbar: http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/QR_SozArb_Version_6.0.pdf. Letzter Aufruf: 19.06.2019.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung* (2001): Nach der „Pisa“-Studie: Bildungsexperten wollen's richten. 05.12.2001. Online verfügbar: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/bildungspolitik-nach-der-pisa-studie-bildungsexperten-wollen-s-richten-140697.html>. Letzter Aufruf: 14.07.2019.
- Friedrich, Tina (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Friedrich, Tina / Lechner, Helmut / Schneider, Helga / Schoyerer, Gabirel / Ueffing, Claudia (Hrsg.) (2016): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Nentwig-Gesemann, Iris / Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise*, Band 19. München. Online verfügbar: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet_PDF.pdf. Letzter Aufruf: 26.05.2019.
- Gesetz- und Verordnungsblatt (GV NRW)* (2015): Gesetz über die staatliche Anerkennung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (Sozialberufes-Anerkennungsgesetz - SobAG). Ausgabe 2015 Nr. 23 vom 18.5.2015 Seite 435 bis

446. Online verfügbar:
https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?print=1&anw_nr=6&val=&ver=0&v_d_id=15033&keyword=. Letzter Aufruf: 11.07.2019.

Haderlein, Ralf (2018): Mehr als enttäuschend ... Das Gute-Kita-Gesetz unter der Lupe. In: *KiTa aktuell Nordrhein-Westfalen. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*. Carl Link Verlag. Ausgabe 09-2018. S. 182-183.

Helm, Jutta (2015): Die Kindheitspädagogik an deutschen Hochschulen. Eine empirische Studie zur Akademisierung einer pädagogischen Profession. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.

Helm, Jutta (2016): Zur Geschichte kindheitspädagogischer Arbeitsfelder. In: Helm, Jutta / Schwertfeger, Anja (Hrsg.): *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 16-34.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): Bologna-Reader III. FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008. Bonn. Online verfügbar: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/05-Cover-Broschueren-Plakate/Beitr-2008-08_BolognaReader_III_FAQs.pdf. Letzter Aufruf: 30.05.2019.

Jansen, Frank (2017): Erfolg für Kitas – Eckpunkte für ein Bundesqualitätsentwicklungsgesetz liegen auf dem Tisch. In: *KiTa aktuell Nordrhein-Westfalen. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*. Carl Link Verlag. Ausgabe 09-2017. S. 172-174.

Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise*, Band 1. 2., überarbeitete Auflage. München. Online verfügbar: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Janssen.pdf>. Letzter Aufruf: 30.06.2019.

Janssen, Rolf (2011): Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studie*, Band 8. München. Online verfügbar: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studien_8_Janssen_Zugang_Internet.pdf. Letzter Aufruf: 24.05.2019.

Jasmund, Christina (2018): *Erziehung in der Kita. Alltagskultur als pädagogisches Handlungsfeld*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Johannsen, Ute (2011): Reflexion der Ausbildung und Ausblick. In: *KiTa aktuell Nordrhein-Westfalen. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*. Carl Link Verlag. Ausgabe 10-2011. S. 239-240.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK)* (2011): Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 26. / 27. Mai 2011 in Essen. TOP 7.2 Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. Online verfügbar: <https://jfmk.de/wp-content/uploads/2018/12/Zusammenfassung-Beschluesse-2011.pdf>. Letzter Aufruf: 16.06.2019.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK), Kultusministerkonferenz (KMK)* (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf. Letzter Aufruf: 02.06.2019.
- Kairies, Christoph (2017): Kindheitspädagogen im Team integrieren und unterstützen. Den Blick schärfen für spezifische Konstellationen. In: *KiTa aktuell Nordrhein-Westfalen. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*. Carl Link Verlag. Ausgabe 04-2017. S. 86-88.
- König, Anke / Kratz, Joanna / Stadler, Katharina / Uihlein, Clarissa (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studie*, Band 29. München. Online verfügbar: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_29_Koenig_Kratz_Stadler_Uihlein.pdf. Letzter Aufruf: 12.07.2019.
- Kratzmann, Jens (2016): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in kindheitspädagogischen Studiengängen – ein Statement. In: Friedrich, Tina / Lechner, Helmut / Schneider, Helga / Schroyerer, Gabriel / Ueffing, Claudia (Hrsg.) (2016): *Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 155-159.
- Kruse, Elke (2015): Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in der Kita – was zeichnet die hochschulisch ausgebildeten Fachkräfte aus?. In: *KiTa aktuell Nordrhein-Westfalen. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*. Carl Link Verlag. Ausgabe 04-2017. S. 229-231.
- Kultusministerkonferenz (KMK)* (2002a): Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz.

ferenz vom 01.03.2002. Online verfügbar:
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_03_01-Qualitaets-sicherung-laender-hochschuluebergreifend.pdf. Letzter Aufruf: 18.05.2019.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002b): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Stand: 07.10.2002. Online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf. Letzter Aufruf: 02.06.2019.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017. Online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf. Letzter Aufruf: 13.06.2019.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 22.03.2019. Online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf. Letzter Aufruf: 24.05.2019.

Kultusministerkonferenz (KMK), Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015-2018. Nationaler Bericht von Kulturministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern. (15.02.2018). Online verfügbar: https://www.bmbf.de/files/2018-03-28_15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf. Letzter Aufruf: 12.05.2019.

Kultusministerkonferenz (KMK), Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010. Online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf. Letzter Aufruf: 12.06.2010.

Länderoffene Arbeitsgruppe (LOAG) (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin / Erzieher. Entwurf. Stand 01.07.2012. Online verfügbar: <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/download/sozial/laenderuebergr-lp-erzieher.pdf>. Letzter Aufruf: 12.07.2019.

- Leu, Hans Rudolf (2014): Non-formales und informelles Lernen - unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise*, Band 40. München. Online verfügbar: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Leu_web.pdf. Letzter Aufruf: 25.05.2019.
- Meyer, Sarah (2018): Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2017): Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Balluseck, Hilde van (Hrsg.) (2017): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen*. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Buderich. S. 235-244.
- Niedersächsisches Ministerium für frühkindliche Bildung (nifbe)* (2017): Lohnt sich ein Studium der Kindheitspädagogik?. Online verfügbar: <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1202-lohnt-sich-ein-studium-der-kindheitspaedagogik>. Letzter Aufruf: 06.07.2019.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)* 2004: Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). 26. November 2004. Online verfügbar: <https://www.bmfsfj.de/blob/101854/8f16ccd82dd4cec33ce86a4f221f1195/oecd-studie-kinderbetreuung-data.pdf>. Letzter Aufruf: 26.06.2019.
- Pabst, Christopher / Schoyerer, Gabriel (2015): Wie entwickelt sich die Kindertagespflege in Deutschland?. Empirische Befunde und Analysen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms Kindertagespflege. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Pasternack, Peer (2013): Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung. Frühpädagogische Berufsfeldentwicklung. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*. Ausgabe 01-2013. Halle-Wittenberg. S. 57-77. Online verfügbar: https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/13_1/Pasternack.pdf. Letzter Aufruf: 12.06.2019.
- Pasternack, Peer / Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die *Robert Bosch Stiftung*. HoF-Arbeitsbericht (2'2010). Institut für Hochschulforschung (HoF). Wittenberg. Online verfügbar: <https://www.fruehpaedagogik.uni->

bremen.de/archiv/Pasternack+Schulze2010Fruehpaed.Ausbildunglandschaft.pdf.

Letzter Aufruf: 03.07.2019.

Rabe-Kleeberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde van (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen. Opladen: Verlag Barbara Buderich. S. 237-249.

Rauschenbach, Thomas / Otto Hans-Uwe (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe?. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formalen und informellen Bildungsprozesse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-29.

Rauschenbach, Thomas / Schilling, Matthias (2010): Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studie*, Band 1. München. Online Verfügbar: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/RauschenbachSchilling.pdf>.
Letzter Aufruf: 09.06.2019.

Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart.

Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Leipzig. Online verfügbar: https://www.bvkt.de/files/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf. Letzter Aufruf: 27.05.2019.

Röhring, Ariane (2015): Professionelles Handeln im Rahmen der Krippenbetreuung - Beziehungsgestaltung in der pädagogischen Arbeit mit Kleinkindern. In: Ruppin, Iris (Hrsg.) (2015): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 84-112.

Schelle, Regine (2011): Die Bedeutung der Fachkraft in frühkindlichen Bildungsprozessen. Didaktik im Elementarbereich. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise*, Band 18. München. Online verfügbar: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_18_Schelle_Internet_PDF.pdf. Letzter Aufruf: 01.06.2019.

Schöler, Hermann (2012): Zur Professionalisierung der Frühen Bildung. Diskussionen. In: *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*. Göttingen: Hogrefe Verlag. Volume 1, Issue 1, April 2012. S. 103-106.

- Spiegel Online* (2001): Die Pisa-Analyse. Sind deutsche Schüler doof?. 13.12.2001. Online verfügbar: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/die-pisa-analyse-sind-deutsche-schueler-doof-a-172357.html>. Letzter Aufruf: 14.07.2019.
- Sposito, Romano / Ostendorf-Servissoglou, Eike (2019): Gute-Kita-Gesetz: Deutscher Kita-verband nimmt Stellung. In: *KiTa aktuell Nordrhein-Westfalen. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*. Carl Link Verlag. Ausgabe 01-2019. S.20-21.
- Stanat, Petra / Artelt, Cordula / Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Schümer, Gundel / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (2002): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online verfügbar: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf. Letzter Aufruf: 30.05.2019.
- Stieve, Claus (2013): Mehr Mut zur akademischen Professionalisierung. Ein Plädoyer für neue Anstrengungen beim Ausbau von kindheitspädagogischen Studiengängen. In: Berth, Felix / Diller, Angelika / Nürnberg, Carola / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausrichtungen. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. S. 187-199.
- Stieve, Claus / Deyer, Rahel (2015): Berufsbild „KindheitspädagogIn“. Politische Entwicklungen, Anfragen und Herausforderungen. Innovationen. In: *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*. Göttingen: Hogrefe Verlag. Volume 4, Issue 2, April 2015. S. 113-116.
- Stieve, Claus / Sylvia, Kägi (2012): Gleicher Level für Fachschulausbildung und Studium?. Der DQR und Rückschritte in der Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit. In: *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*. Göttingen: Hogrefe Verlag. Volume 1, Issue 3. Juli 2012. S. 159-162.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit* (2011): Ausführliche Stellungnahme von GründungsteilnehmerInnen des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit zu aktuellen Entwicklungen im Rahmen der Ausgestaltung des DQR. Online verfügbar: http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Arbeitskreise/Studiengangstag/Stellungnahme_Studiengangstag_Paedagogik_der_Kindheit_Original.pdf. Letzter Aufruf: 24.05.2019.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit / Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter (BAG-BEK)* (Hrsg.) (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung in den deutschen Bundesländern. Köln. Online verfügbar:

http://www.fbts.de/uploads/media/Studie_KindheitspaedagogIn_2014_BAG_BEK_StudiengangstagKindheit-opt1.pdf. Letzter Aufruf: 16.06.2019.

Studiengangstag Pädagogik der Kindheit [2015]: Berufsprofil Kindheitspädagogin / Kindheitspädagoge. Online verfügbar: http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Arbeitskreise/Studiengangstag/Berufsprofil_01.06.2015_END_Kopie.pdf. Letzter Aufruf: 17.06.2019.

Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst, Sozial- und Erziehungsdienst (TVöD SuE) (2019a): TVöD SuE Entgelttabelle 2019. Sozial- und Erziehungsdienst. TVöD Entgelttabelle Erzieher, Kita-Leiter und Kinderpfleger. Online verfügbar: <https://www.oeffentlichen-dienst.de/entgelttabelle/tvoed-sue.html>. Letzter Aufruf: 04.07.2019.

Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst, Sozial- und Erziehungsdienst (TVöD SuE) (2019b): Entgeltgruppe: Gehalt nach Eingruppierung. Entgeltgruppe S 8b für staatlich anerkannte Erzieher. Online verfügbar: <https://www.oeffentlichen-dienst.de/entgeltgruppen/glossar/114-entgeltgruppe-s-8.html>. Letzter Aufruf: 04.07.2019.

Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst, Sozial- und Erziehungsdienst (TVöD SuE) (2019c): TVöD – Sozial und Erziehungsdienste. Eingruppierungsmerkmale S9. Online verfügbar: <https://oeffentlicher-dienst.info/tvoed/sue/entgeltordnung-s9.html>. Letzter Aufruf: 04.07.2019.

vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2011): Aktionsrat Bildung. Bildungsreform 2000-2010-2020. Jahresgutachten 2011. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar: https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Bilder/Zukunft_D_22.03.2011/5_Jahresgutachten_2011.pdf. Letzter Aufruf: 24.05.2019.

vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2012): Aktionsrat Bildung. Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Münster: Waxmann Verlag. Online verfügbar: https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_Professionalisierung_in_der_Fruehpaedagogik.pdf. Letzter Aufruf: 06.06.2019.

Viernickel, Susanne (2016): Krippe. In: Helm, Jutta / Schwertfeger, Anja (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 84-100.

- Weinert, Franz Emanuel (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränderte Auflage. Weinheim: Beltz. S. 17-31.
- Weltzien, Dörte (2014): Der forschende Habitus in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurslinien im Kontext von Kompetenzforschung und Kompetenzentwicklung. In: Betz, Tanja / Cloos, Peter (Hrsg.) (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 206-220.
- Weltzien, Dörte (2017): Vielfalt in Teams – Potenziale und Risiken. In: *KiTa aktuell Nordrhein-Westfalen. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*. Carl Link Verlag. Ausgabe 04-2017. S. 76-79.
- Wolf, Elke (2011): Reflexion der Ausbildung zur Erzieherin. In: *KiTa aktuell Nordrhein-Westfalen. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*. Carl Link Verlag. Ausgabe 10-2011. S. 241.

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere hiermit, dass ich die hier vorgelegte Bachelorarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt habe. Alle wörtlich und sinngemäß aus anderen Quellen übernommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht. Andere als die angegebenen und kenntlich gemachten Quellen und Hilfsmittel habe ich nicht benutzt. Ich bin mir bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung nicht nur prüfungsrechtliche Folgen haben wird, sondern auch zu weiter gehenden rechtlichen Konsequenzen führen kann.

Wuppertal, 15. Juli 2019

