

Klaudy, Elke Katharina; Schütz, Anika; Stöbe-Blossey, Sybille

Research Report

Akademisierung der Ausbildung für die Kindertageseinrichtung: Zur Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge

IAQ-Report, No. 2014-04

Provided in Cooperation with:

Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Universität Duisburg-Essen

Suggested Citation: Klaudy, Elke Katharina; Schütz, Anika; Stöbe-Blossey, Sybille (2014) : Akademisierung der Ausbildung für die Kindertageseinrichtung: Zur Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge, IAQ-Report, No. 2014-04, Universität Duisburg-Essen, Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Duisburg, <https://doi.org/10.17185/dupublico/45717>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/301517>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Akademisierung der Ausbildung für die Kindertageseinrichtung

Klaudy, Elke Katharina; Schütz, Anika; Stöbe-Blossey, Sybille

In: IAQ-Report / 2014-04

Dieser Text wird über DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt.

Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: <https://doi.org/10.17185/duepublico/45717>

URN: <urn:nbn:de:hbz:464-20180319-133045-8>

Link: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=45717>

Aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Institut Arbeit und Qualifikation

E. Katharina Klaudy, Anika Schütz,
Sybille Stöbe-Blossey

Akademisierung der Ausbildung für die Kindertageseinrichtung Zur Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge

2014
04

Auf den Punkt ...

- In den letzten Jahren sind zahlreiche Studiengänge entstanden, die für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen qualifizieren. Die Entwicklung ist von Konflikten zwischen unterschiedlichen Interessengruppen geprägt – zwischen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen (Hoch- und Fachschulen), zwischen den verschiedenen „alten“ und „neuen“ Qualifikationsgruppen und zwischen Hochschulen und Kita-Trägern.
- Die Anrechnung von Qualifikationen aus der Erzieher/innen/ausbildung auf ein Studium wirft Probleme auf. Vor diesem Hintergrund haben grundständige Studiengänge an Bedeutung gewonnen im Vergleich zu Angeboten, die auf der Erzieher/innen/ausbildung aufbauen.
- Das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis spielt sowohl bei der Gestaltung der Studiengänge als auch bei der Akzeptanz der Absolvent/inn/en durch die Kita-Träger eine kritische Rolle.
- Der Einsatz von Kindheitspädagog/inn/en in Kindertageseinrichtungen wird sowohl aus der Sicht von Studiengangsvertreter/inne/n als auch von Seiten vieler Kita-Träger unter dem Stichwort der Entwicklung „multiprofessioneller Teams“ als sinnvoll erachtet. Multiprofessionalität erfordert jedoch Organisationsentwicklungsprozesse und eine entsprechende Unterstützung der Kindertageseinrichtungen.

1 Einleitung: Das Projekt „AKIPÄD“

In den letzten Jahren sind zahlreiche und sehr unterschiedlich konzipierte Studiengänge entstanden, die – als Erstausbildung oder Weiterbildung – eine akademische Qualifikation für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vermitteln. In einem Feld, das traditionell durch eine fachschulische Ausbildung geprägt ist, stellt die Pluralisierung der Qualifizierungswege eine Innovation dar, die durch Konflikte, Unsicherheiten und Ambivalenzen begleitet wird. Ein seit 2011 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Verbundprojekt des Instituts für soziale Arbeit e.V. (ISA) und des Instituts Arbeit und Qualifikation (IAQ) greift diese Problematik auf: Im Projekt „AKIPÄD“ (Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte – Zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung) wurden exemplarisch einige Studiengänge untersucht, Kita-Träger nach ihrem Umgang mit den neuen Qualifikationsformen befragt und Kita-Teams im Hinblick auf die Integration akademisch qualifizierter Kolleg/innen untersucht. Im Mittelpunkt dieses IAQ-Reports steht die Entwicklung der Studiengänge. Hierzu erfolgten in acht ausgewählten Hochschulen (Baden-Württemberg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen) jeweils vier bis sieben Interviews mit Studiengangsleitungen, Lehrenden und Koordinator/inn/en sowie mit Kooperationspartnern. Die Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt.

2 Kindheitspädagogische Studiengänge: Hintergründe der Entwicklung

Traditionell stellen in Deutschland Erzieher/innen die dominierende Berufsgruppe in Kindertageseinrichtungen dar (vgl. Janssen 2010). Sie werden an Fachschulen bzw. Fachakademien nach landesrechtlich unterschiedlichen, faktisch aber relativ ähnlichen Regelungen auf der Basis einer Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK 2002) ausgebildet. Voraussetzung ist ein mittlerer Schulabschluss. Im Jahr 2003 wurde erstmals in Deutschland – damals noch umstritten – ein kindheitspädagogischer Studiengang an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin eingerichtet. Angesichts der gestiegenen Aufmerksamkeit für die frühkindliche Bildung einerseits und der Existenz einer akademischen Ausbildung in den meisten europäischen Ländern andererseits wurde die Akademisierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in der Folgezeit zu einem zentralen Thema in der bundesdeutschen Diskussion um die Weiterentwicklung von frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung.¹ Darüber hinaus beschleunigte der parallel einsetzende Bologna-Prozess zur Internationalisierung und Modularisierung von Studiengängen den Ausbau von kindheitspädagogischen Studiengängen. Für die (Fach-) Hochschulen ergeben sich aus diesem Prozess sowohl Möglichkeiten als auch wettbewerbliche Anreize, neue Studiengänge mit unterschiedlicher Spezialisierung zu entwickeln (vgl. zusammenfassend Speth 2010:169ff.).

1 Zur Entwicklung vgl. zusammenfassend Rauschenbach 2013.

Aktuell verzeichnet die Datenbank der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 109 kindheitspädagogische Studiengänge, von denen die meisten zu einem Bachelor-Abschluss führen (92) und 61 als Vollzeit- und 48 als Teilzeitstudiengänge ausgestaltet sind.² Ein Teil dieser Studiengänge ist grundständig angelegt; andere bauen als konsekutive Studiengänge auf einer abgeschlossenen Erzieher/innen/ausbildung auf.

Über diese allgemeinen Begründungszusammenhänge hinaus stellt sich der Entstehungskontext bei den einzelnen im Rahmen von AKIPÄD untersuchten Studiengängen wesentlich differenzierter dar und ist von politischen Rahmenbedingungen sowie von den spezifischen Interessenlagen innerhalb der einzelnen Hochschule und in ihrem Umfeld geprägt. In allen acht untersuchten Studiengängen entstanden die kindheitspädagogischen Studiengänge vor dem Hintergrund bereits vorhandener Angebote an der Hochschule. In sechs Fällen ging es dabei um Studiengänge der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit, in zwei Fällen um grundschulpädagogische Studiengänge. Aus der Sicht der Beteiligten sind mit diesem Entstehungskontext unterschiedliche Vorteile und unterschiedliche Probleme verbunden. Die Schwerpunkte der Studiengänge unterscheiden sich, je nachdem, ob sie eher aus dem pädagogischen Bereich (mit einem Bildungsschwerpunkt) oder aus der sozialen Arbeit (mit einem Schwerpunkt auf familienorientierter Arbeit) heraus entstanden sind.

Vor allem aber haben die landespolitischen Rahmenbedingungen die Entwicklung der Studiengänge nicht nur – und wohl auch nicht in erster Linie – über direkte Vorgaben, sondern oft auch eher indirekt über bestimmte Interessenlagen oder Willensbekundungen beeinflusst. So besteht beispielweise in Baden-Württemberg mit der Existenz von sechs (insbesondere für die Ausbildung von Grundschullehrkräften zuständigen) Pädagogischen Hochschulen eine Sondersituation. Hier gab es politische Prioritätensetzungen dahingehend, dass schon 2007 – im Zuge der Debatte um frühkindliche Bildung und dem Leitbild einer Bildungskette „von Null bis Zehn“ – kindheitspädagogische Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen entwickelt werden sollten. Damit entstand einerseits zu einem relativ frühen Zeitpunkt eine im Bundesländervergleich sehr große Anzahl an Studienplätzen. Andererseits sahen sich Fachhochschulen, die an dem Aufbau solcher Studiengänge interessiert waren, zunächst in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt.

Diese Konstellation gab den Anstoß für Kooperationen, die anderenfalls wahrscheinlich nicht entstanden wären. Für Fachhochschulen, die teilweise bereits Planungen für den Aufbau kindheitspädagogischer Studiengänge in die Wege geleitet hatten, war eine Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen attraktiv, um sich trotz der politischen Vorgaben Entwicklungsmöglichkeiten auf diesem Gebiet zu eröffnen. Für die Pädagogischen Hochschulen war eine solche Kooperation interessant, um sowohl auf einen Fundus an Lehrpersonal im sozialpädagogischen Bereich als auch auf Praxiskontakte zurückgreifen zu können.

2 <http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung.html>; Stand 16.02.2014

In einem in AKIPÄD untersuchten Fall führte diese Konstellation sogar zu der Entwicklung eines gemeinsamen Studiengangs an einer Fachhochschule und einer Pädagogischen Hochschule. Zwar wurde die formale Verknüpfung der Studiengänge später wieder aufgelöst, die Zusammenarbeit jedoch fortgeführt – bspw. durch gemeinsame Ringvorlesungen und ein gemeinsames Propädeutikum. Dieses eröffnet künftigen Studierenden mit Erzieher/innen/ausbildung die Möglichkeit, über ein Anerkennungsverfahren in das dritte Semester einzusteigen. Auf diese Weise bleiben einige Elemente der ursprünglich vor dem Hintergrund politischer Rahmenbedingungen entwickelten Kooperationen erhalten. Die politische Vorgabe der (ausschließlichen) Ansiedlung der kindheitspädagogischen Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen verlor im Laufe der Zeit an Bedeutung. Für die Fachhochschule, die ihren Studiengang im Zuge der Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule frühzeitig etablieren konnten, hatte sich die Strategie somit als erfolgreich erwiesen; sie verfügt nun über einen eigenständigen Studiengang, dem schon einige Jahre Erfahrung zugrunde liegen.

In anderen Bundesländern stellt sich die Situation grundsätzlich anders dar. Vielfach gab es – auf der Ebene der für die (berufsbildenden) Schulen zuständigen Ministerien oder in der Jugendhilfeverwaltung – ein hohes Interesse daran, die Fachschulausbildung für Erzieher/innen zu stärken und keine Konkurrenz an der Hochschule entstehen zu lassen. Die Fachschulen, so berichtet eine Studiengangsleiterin, hätten „in den Ministerien Lobbyarbeit gegen die Studiengänge gemacht“. In einem Fall wird darüber berichtet, dass es massive Probleme mit den Landesjugendbehörden im Hinblick auf spätere Anerkennung der Absolvent/inn/en gab (und diese Probleme auch nach mehreren Jahren nicht vollständig gelöst werden konnten).

In drei Fällen aus der AKIPÄD-Stichprobe trug diese Problematik dazu bei, dass zunächst ausschließlich konsekutive Studiengänge eingerichtet wurden, Studiengänge also, die auf der Erzieher/innen/ausbildung aufbauen (in der Regel über die Anerkennung der Ausbildung als Äquivalent für die ersten beiden Fachsemester im Studium). Ein solcher konsekutiver Studiengang stellt keine Konkurrenz für die Fachschulen dar; im Gegenteil, die Perspektive, nach der Erzieher/innen/ausbildung innerhalb von zwei Jahren einen BA-Abschluss erreichen zu können, bedeutet eine Attraktivitätssteigerung für die jeweiligen Fachschulen. Vor diesem Hintergrund spielte bei der Einrichtung der konsekutiven Studiengänge in allen drei Fällen das Thema der Vermeidung von Konkurrenzsituationen eine Rolle. In einem Fall gab es aus der Sicht der Hochschule keine Alternative, weil man angesichts der landespolitischen Rahmenbedingungen keine Aussichten für die Genehmigung eines grundständigen Studienganges sah. In einem anderen Fall war eine Fachschule aktiv an der Entwicklung eines Studienganges beteiligt, was für die Hochschule sowohl im Hinblick auf die Curriculumsentwicklung für den neuen Studiengang als auch auf die Einbeziehung von speziell für das Feld „Kindertageseinrichtung“ qualifizierten Lehrbeauftragten von Interesse war. In einer solchen Konstellation war es klar, dass auf die Belange der Fachschule Rücksicht genommen wurde. In einem dritten Fall befindet sich die Hochschule in konfessioneller Trägerschaft. Da derselbe Träger auch Träger von Fachschulen ist, lag es im Trägerinteresse, keine Konkurrenzsituationen entstehen zu lassen.

Inzwischen besteht nur noch im dritten Fall ein ausschließlich konsekutiver Studiengang. Das Interesse des Trägers hat sich nicht verändert, während die landespolitischen Rahmenbedingungen sich nach und nach gewandelt haben, ohne dass dies in der fachpolitischen Debatte in besonderem Maße thematisiert worden wäre. Ebenso wie die Prioritätensetzung im Hinblick auf die Pädagogischen Hochschulen hat sich auch das Bestreben nach dem „Schutz“ der Fachschulen vor Konkurrenz offenkundig im Laufe der Jahre relativiert, und der Weg für eigenständige, grundständige Studiengänge an (Fach-) Hochschulen öffnete sich. Die (insbesondere im Vergleich zu den konsekutiven Angeboten) hohe Nachfrage, die grundständige Studiengänge bei den Studieninteressierten zu verzeichnen haben, dürfte zu dieser Entwicklung beigetragen haben. In einem der soeben angesprochenen Fälle wurde der konsekutive Studiengang durch ein grundständiges Angebot ergänzt, in dem anderen Fall ersetzt. Von Bedeutung für die Umsetzbarkeit konsekutiver Studienangebote ist insbesondere die Anrechnung von Elementen aus der Ausbildung, was im nächsten Abschnitt thematisiert wird.

3 Durchlässigkeit, Anrechnung und Kooperation

Wie der letzte Abschnitt zeigt, sind viele kindheitspädagogische Studiengänge mit dem Anspruch entstanden, nicht nur eine grundständige Ausbildung, sondern auch eine Perspektive der Weiterqualifizierung für ausgebildete Erzieher/innen anzubieten. Einige Studiengänge sind sogar ausschließlich auf diese Zielsetzung hin ausgerichtet. Damit stellt sich die Frage, ob und wie die Erzieher/innen/ausbildung und das kindheitspädagogische Studium aufeinander bezogen werden: Gibt es für Absolvent/inn/en der Erzieher/innen/ausbildung eine Anschlussfähigkeit, und wie wird diese organisiert? In der Praxis lassen sich drei Modelle unterscheiden (vgl. Rudolph 2011:54):

- Im „Aufbaumodell“ baut die Hochschulausbildung zwar insofern auf der Erzieher/innen/ausbildung auf, als diese eine Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums darstellt. Eine inhaltliche Abstimmung oder eine Anrechnung von Ausbildungsinhalten sind jedoch nicht vorgesehen, so dass ein vollständiges Studium absolviert werden muss.
- Im „Ergänzungs- oder Komplementärmodell“ werden einige Elemente aus der Fachschulausbildung auf das Studium angerechnet, so dass ein zeitlich verkürztes Studium möglich ist. Grundlagen für die Anrechnung sind eine inhaltliche Abstimmung zwischen Fachschule(n) und Hochschule(n) und entsprechende Kooperationsvereinbarungen.
- Im „Aufnahmeprüfungsmodell“ wird bei Bestehen einer Aufnahmeprüfung der Einstieg in ein höheres Studiensemester (in der Regel in das dritte Semester) ermöglicht, so dass auch hier eine Studienzeitverkürzung stattfindet.

Ein ausschließlich konsekutives Studium nach dem „Ergänzungs- und Komplementärmodell“ bietet in unserer Stichprobe inzwischen nur noch eine Hochschule. In den meisten Studiengängen gibt es für ausgebildete Erzieher/innen Möglichkeiten der Studienzeitverkürzung – wie im Folgenden zu zeigen sein wird, in sehr unterschiedlicher Form. Ein Studiengang, der explizit dem „Aufbaumodell“ folgen würde, ist unter den acht Studiengängen nicht vertreten. Wohl aber gibt es in zwei Studiengängen keine Möglichkeiten der Studienzeitverkürzung, so dass ausgebildete Erzieher/innen diese Studiengänge ebenso vollständig studieren müssen wie Interessent/inn/en, die unmittelbar aus der Schule oder aus anderen Ausbildungsgängen kommen.

Die Möglichkeit der Verkürzung der Studienzeit auf der Grundlage einer Anrechnung von in der Fachschule erworbenen Qualifikationen wird von einigen Interviewpartner/innen – aus Hochschulen und aus Fachschulen – vor allem deshalb für wichtig gehalten, um die Ausbildungszeiten nicht zu lang werden zu lassen. Insbesondere aus der Perspektive der Fachschulen stellt sich die Anrechnung von Leistungen als sehr sinnvoll dar; sie suchen oft eine enge Zusammenarbeit mit einer Hochschule, um ihren Absolvent/inn/en die Möglichkeit des Einstiegs in das dritte Studiensemester bieten zu können und auf diese Weise die Attraktivität ihres Ausbildungsgangs zu steigern.

In vielen Fällen zeigt sich aber, dass die Umsetzung des Ergänzungs- oder Komplementärmodells langwierige Prozesse erfordert. Dies gilt nicht nur wegen grundsätzlicher Schwierigkeiten bei der Definition der Gleichwertigkeit von Leistungen bzw. von Modulen, sondern nicht zuletzt auch deswegen, weil die Ausbildungsinhalte nicht nur von Bundesland zu Bundesland, sondern auch zwischen den einzelnen Fachschulen eines Landes sehr unterschiedlich sind. Es handelt sich somit um relativ aufwändige, angesichts der Unterschiedlichkeit der Fachschulen auf jeden Einzelfall bezogene Verfahren, bei denen einzelne Inhalte und Module abgeglichen werden. Daher wird von den Studiengangverantwortlichen die Frage aufgeworfen, ob Aufwand und Ertrag in einem angemessenen Verhältnis zueinander stehen, insbesondere deshalb, weil die Anzahl der Studienbewerber/innen aus jeder einzelnen Fachschule recht gering ist: „Die Erfahrungen haben gezeigt, dass es wirklich von sehr wenigen angenommen wird (...). Es war ein großer Arbeitsaufwand, wir waren auch ein Pilotprojekt und mussten alle Sachen, alle Curricula nebeneinander legen und Vertrauen schaffen auf beiden Seiten. Es hat drei Jahre gedauert, bis das Verfahren lief und dafür ist der Ertrag relativ gering.“

Insgesamt scheint die Anzahl der Studienbewerber/innen, die im Anschluss an ihre Fachschulausbildung an die Hochschule kommen, geringer zu sein, als die an der Konzipierung der Anrechnungsmodelle beteiligten Akteure dies erwartet hätten. Im Falle eines zunächst ausschließlich konsekutiven Studiengangs hat dies dazu geführt, dass man ihn durch ein grundständiges Modell ersetzt hat. In einem anderen Fall berichtet ein Studiengangsleiter, dass trotz eines geregelten Anerkennungsverfahrens nur etwa 5% bis 20% der Studienanfänger/innen pro Semester aus der Erzieher/innen/ausbildung kommen. Vor diesem Hintergrund präferieren einige Hochschulvertreter/innen eher ein individuelles Anrechnungsverfahren, auch wenn dies mit hohem Aufwand im Einzelfall verbunden ist.

Des Weiteren halten einige – ergänzend zum Anrechnungsverfahren oder an seiner Stelle – Aufnahmeprüfungen und Propädeutika für sinnvoll, weil sie Probleme sehen im Hinblick auf die tatsächliche inhaltliche Äquivalenz der Ausbildungselemente aus Fachschulen, vor allem aber in Bezug auf die Fähigkeiten der Studienbewerber/innen zum wissenschaftlichen Arbeiten.

Als kritisch wird dies vor allem dann bewertet, wenn ein Anerkennungsmodell zu einer besonders ausgeprägten Studienzeiterkürzung führt. In einem Modell ist das 3. Semester ein Praxissemester, das für Erzieher/innen nach der Fachschulausbildung quasi identisch mit dem Anerkennungsjahr ist. Das heißt, sie werden bereits in der zweiten Hälfte des Anerkennungsjahres von der Hochschule betreut und machen auf diese Weise zeitgleich ihr Praxissemester. „Dann im vierten Semester beginnt das volle Theoriestudium.“ Eben diese Konstruktion wird aus der Sicht der Lehrenden inzwischen als problematisch bewertet: „Wir haben auch die Erfahrung gemacht, dass das ganz wenig nur geschafft wird. Weil sie dann auch erst lernen müssen, Vollzeit-Studenten zu sein. Dann haben sie das vierte, fünfte und sechste Semester an unserer Hochschule und im sechsten Semester schreiben sie dann schon ihre Bachelor-Arbeit.“ Insofern bevorzugen einige Hochschulen eine geringere Anrechnungszeit, verbunden mit einem Propädeutikum: „Die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens und bestimmte Theorien in der Entwicklungspsychologie, die wir als bekannt voraussetzen, werden dann nochmal zusätzlich gelehrt.“ Das Propädeutikum stellt also zum einen eine Unterstützung für die Studienbewerber/innen dar, indem es die Möglichkeit zur Weiterentwicklung bestimmter, für das weitere Studium wichtiger Qualifikationen bietet, zum anderen beinhaltet es eine Prüfung, die der Hochschule trotz des generalisierten Anrechnungsverfahrens die Entscheidung über die Annahme der Bewerber/innen überträgt.

Letztlich sind die Erfahrungen mit Anrechnungsmodellen unterschiedlich und im Übrigen auch stark von der Qualität der Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und den Fachschulen geprägt. In einem Fall wird von positiven Erfahrungen berichtet: Die Hochschule und einige Fachschulen analysierten gemeinsam die Module der Fachschulen und die Äquivalenzen zum Konzept der Hochschule und definierten auf dieser Basis die Anrechnungsmöglichkeiten. Studienbewerber/innen aus den kooperierenden Fachschulen können unmittelbar in das dritte Semester aufgenommen werden; Absolvent/inn/en anderer Fachschulen müssen vor der Aufnahme Klausuren schreiben. Wichtig für dieses Konzept war nach Einschätzung der Beteiligten das „vertrauensvolle Miteinander“ zwischen Hochschule und Fachschule, so eine Fachschulvertreterin: „Und dann haben wir (...) die Dozenten eingeladen zur Berufsabschlussprüfung im Rahmen des Kolloquiums der Fachschulen. Da haben wir miteinander gemeinsam beobachtet, inwieweit in welcher Weise die Anforderungen in der Fachschule das auch einholen, was in den ersten beiden Semestern in einer Hochschule auch erwartet wird. (...) Es war immer sehr wichtig, dass die Hochschulen die Erkenntnis erlangten, was passiert eigentlich in einer Fachschule.“ Eine Hochschulvertreterin bestätigt diese Sichtweise: „Das ist ein Miteinander, deshalb funktioniert es so gut.“ In einem anderen Fall ist die Kooperation an Konflikten gescheitert, weil die Vertreter/innen der Fachschule die Kontrollanforderungen der Hochschule als unangemessen hoch einschätzten. Die fehlenden Kooperationsvereinbarungen trugen schließlich auch zur Einstellung des konsekutiven Studiengangs bei.

Insgesamt scheint sich ein Bedeutungszuwachs von grundständigen Studienangeboten im Vergleich zu konsekutiven Studiengängen abzuzeichnen. Positiv bewertet aus der Sicht der verschiedenen Beteiligten werden dabei vor allem kombinierte Modelle, die grundständig angelegt sind, aber unter bestimmten Voraussetzungen für Fachschulabsolvent/inn/en die Möglichkeit einer Anerkennung bestimmter Leistungen und damit einer Studienzeitverkürzung (um in der Regel zwei Semester) bieten. Der Engpassfaktor bei der Anrechnung von Fachschulmodulen liegt dabei aus der Sicht der Hochschulvertreter/innen weniger bei inhaltlichen Fragen als bei der Qualifikation zum wissenschaftlichen Arbeiten. In der Praxis haben sich aus der Sicht der Beteiligten daher Konzepte bewährt, die studieninteressierten Fachschulabsolvent/inn/en Qualifikationen zum wissenschaftlichen Arbeiten vermitteln (und sie damit in dieser Hinsicht auf den Stand bringen, den grundständig Studierende in den ersten zwei Semestern erreichen). Dafür gibt es unterschiedliche Lösungen, die entweder einen reinen Angebotscharakter (Brückenkurs-Modell) haben oder aber mit Prüfungen verknüpft sind (Propädeutikum). Insgesamt ist festzuhalten, dass es sich bei der Anrechnung von Leistungen um ein Themenfeld handelt, dessen Komplexität in der fachpolitischen Diskussion zunächst unterschätzt wurde. Darüber hinaus sind die Fragen der Anrechenbarkeit eng mit der Debatte um das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis verbunden, das im Folgenden im Mittelpunkt steht.

4 Das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis

Das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis kennzeichnet die Debatte um die Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge. An allen untersuchten Hochschulen findet eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Spannungsfeld statt. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Gestaltung des hochschulischen Teils des Studienganges – sowohl im Hinblick auf die Inhalte als auch auf die Zusammensetzung des Lehrkörpers –, die Konzipierung und Begleitung der Praxisphasen, die Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen und die Unterschiede zwischen der Erzieher/innen/ausbildung und dem Hochschulstudium.

Alle Studiengänge enthalten Praxisphasen von unterschiedlicher Verteilung und Dauer. Als Richtwert gilt bei grundständigen Studiengängen eine Mindestanzahl von 100 Praxistagen. Die Vertreter/innen der Studiengänge sind durchweg der Meinung, dass dies quantitativ ausreichend ist. Unter den Befragten, die aus Kindertageseinrichtungen und dem Trägerspektrum kommen, sind die Meinungen geteilt; hier wird vereinzelt der Wunsch nach mehr bzw. längeren Praxisphasen geäußert. Hingewiesen wird von einigen Vertreter/inne/n der Studiengänge allerdings auch auf einen grundsätzlichen Aspekt: Es sei eine falsche Erwartung, dass Absolvent/inn/en eines Studiums unmittelbar praxistauglich sein müssen; auch bei anderen Studiengängen sei es üblich, dass nach dem Studium eine Einarbeitungsphase zu folgen habe; nicht umsonst würden in vielen Berufsfeldern Traineeprogramme und Ähnliches für Berufseinsteiger/innen angeboten. Dieser Herausforderung, so eine Verantwortliche aus einem Studiengang, müssen die Träger und Einrichtungen sich auch bei kindheitspädagogischen Studiengängen stellen.

Von den Studierenden selbst wird oft der Wunsch nach einem hohen Praxisbezug des Studiums artikuliert. Aus der Sicht einiger Vertreter/inne/n der Studiengänge ergibt sich hier ein Problem: Einerseits sehen auch sie selbstverständlich den Anspruch einer praxisrelevanten Ausbildung, andererseits liegt für sie das Spezifikum der Hochschulausbildung in einem klaren Wissenschaftsbezug. Vor diesem Hintergrund weisen einige Vertreter/innen von Studiengängen auch darauf hin, dass künftige Studierende – ob nun in grundständigen oder in konsekutiven Studiengängen – Interesse und grundlegende Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten mitbringen sollten. Träger von Kindertageseinrichtungen, die Mitarbeiter/innen ein weiterqualifizierendes Studium vorschlagen, wird von einigen Vertreter/inne/n der Studiengänge geraten, bei der Auswahl auf den „Wissenschaftsbezug“ der Einzelnen zu achten.

Dies bedeutet allerdings keineswegs, dass der Praxisbezug in den Studiengängen eine untergeordnete Rolle spielen würde. Dabei wird der Zusammensetzung des Lehrkörpers eine hohe Bedeutung zugemessen. Lehraufträge spielen überall eine wichtige, aber unterschiedlich stark ausgeprägte Rolle. Über Lehraufträge werden Lücken im Bereich der bei den Hauptamtlichen vorhandenen Kompetenzen und Kapazitäten geschlossen. In allen Studiengängen werden Lehraufträge an Mitarbeiter/innen großer Träger (bspw. an Fachberater/innen), an Kita-Leitungen oder an Vertreter/innen der Jugendämter vergeben. Bei schon länger bestehenden Studiengängen sind oft auch Ehemalige der vorherigen Kohorten vertreten. Diese Lehraufträge werden als sehr wichtig für den Praxisbezug eingeschätzt.

Von Bedeutung für den Praxisbezug sind weiterhin die Praxisphasen. So wird in einem Studiengang Wert darauf gelegt, dass der Einstieg in das Studium über die Praxisorientierung geschieht: Im ersten Semester werden grundlegende kindheitspädagogische Themen praxisnah vermittelt, und es gibt insgesamt zehn Praxistage (einmal wöchentlich). Erst im zweiten Semester erfolgt der Beginn des wissenschaftlichen Arbeitens. Auch wird in anderen Studiengängen ein frühzeitiges erstes Praktikum für wichtig gehalten (bspw. nach dem ersten Semester). Schließlich gibt es für grundständig Studierende in einigen Fällen ein Vorpraktikum, dem für die Orientierung eine hohe Bedeutung beigemessen wird.

Allerdings wird ein Praktikum in einem kindheitspädagogischen Studium bewusst anders gestaltet als ein Praktikum in der Fachschulausbildung. Dieser Aspekt wird von Vertreter/inne/n fast aller befragten Hochschulen hervorgehoben. Es gehe für die Studierenden nicht darum, Praxisangebote zu üben wie im Fachschulpraktikum („Ich mache ein Beschäftigungsangebot“), sondern vor allem „Fragen zu stellen, wie die Praxis funktioniert und warum“. Die Leistungsbewertung erfolgt daher auch in der Regel nicht über Praxisbesuche in Form von „Lehrproben“, sondern über die Praxisberichte und die ihnen zugrunde liegende Reflexion. Die Studierenden gehen also in den meisten Fällen mit einem bestimmten Auftrag in die Praxiseinrichtung, den sie bearbeiten und in einem Bericht reflektieren sollen.

Die Praxiseinrichtungen werden in den meisten Fällen über diese Ausgestaltung der Praktika informiert. Dennoch berichten mehrere Studiengangsvorteiler/innen von Problemen in den Praxiseinrichtungen und halten es für wichtig, sowohl mit den Praktikant/inn/en als auch mit den Praxiseinrichtungen darüber zu kommunizieren: „Es entstehen auch Spannungsfelder, die wir hautnah miterleben können, wenn unsere Praktikanten eigene Ideen in der Praxis einbringen und dann von einer Erzieherin mit 20 bis 30 Jahren Berufserfahrung als Konkurrenz betrachtet werden. Wir versuchen unsere Praktikantinnen und auch die Praxis dafür zu sensibilisieren.“

Bei allen Problemen, die angesprochen werden, heben einige Studiengangsvorteiler/innen aber auch hervor, dass viele Kindertageseinrichtungen die Praktika als Bereicherung empfinden, weil die Studierenden neue Ideen mitbringen: Die Teilhabe an der aktuellen Entwicklung wird denn auch von einigen Studiengangsvorteillichen als wesentliche Motivation für die Bereitstellung von Praktikumsplätzen wahrgenommen: „Die Motivation der Praxis ist ganz klar, teilzuhaben an den aktuellen frühpädagogischen elementarpädagogischen Entwicklungen. Das ist das, was wir immer wieder hören (...). Es geht wirklich darum zu sagen: Wir haben Interesse daran, jemanden aus der Hochschule im Praktikum bei uns zu haben, weil wir die Chance haben, über so jemanden auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft, den aktuellen Stand der frühpädagogischen Diskussion Zugriff zu erhalten.“

Die Pflege der Kontakte mit Kindertageseinrichtungen ist aus der Sicht der Hochschulen von entscheidender Bedeutung für die Akquise von Praktikumsplätzen. Auf die Frage, warum die Träger und Einrichtungen Praktikumsplätze zur Verfügung stellen, antwortet ein Lehrender: „Weil sie uns kennen. Weil sie wissen, dass von uns Qualität kommt.“ Einige Hochschulen bieten den Kindertageseinrichtungen (kostenfreie) Weiterbildungen an. Solche Angebote haben nicht nur die Funktion, Praktikumsplätze zu akquirieren, sondern werden auch als bedeutsam für die Perspektiven der Absolvent/inn/en eingeschätzt: „Dass wir einen Fortbildungsnachmittag eingeführt haben, für die Region, wo es uns darum geht, einerseits, dass die Region auch mitbekommt, positiv formuliert, Fachkompetenz sitzt hier, die kann man anfragen (...) und gleichzeitig unsere Studierende die Möglichkeit haben, sich mit Projekten vorzustellen. Das heißt, dass zukünftige Träger und zukünftige Institutsleitungen einfach auch sehen, Mensch, bei mir wird hier demnächst eine Stelle frei, wer sind die denn hier?“

Nach den Unterschieden zwischen dem kindheitspädagogischen Studium und der traditionellen Fachschulausbildung für Erzieher/innen gefragt, sprechen die meisten Interviewpartner/innen – ob sie nun aus dem Hochschulbereich oder aus dem Trägerspektrum kommen – vor allem Aspekte an, die mit dem Themenfeld „erweiterte Reflexionskompetenz“ zusammenhängen.

Einige Zitate können dies verdeutlichen:

- Unterschiede liegen „(...) in der starken Auseinandersetzung mit sich selbst (...), in der Intensität, inwieweit man Fachwissen heranzieht (...), [in den] Analysemethoden, die man an der Hochschule erwirbt. (...) Also diese starke Reflexion auf einem relativ hohen analytischen Niveau, das ist der Unterschied.“ (Studiengangsleitung)
- „Und das haben die auf der Hochschule ganz anders gelernt, Reflektieren auf einer Meta-Ebene. Das hilft sehr.“ (Trägervertreterin)
- „Dass sie eher Visionen entwickeln können aus ihren Erfahrungen im Hochschulbereich und dass sie nicht so sehr festhalten an den Dingen, die schon da sind, sondern Perspektiven schaffen können und damit anderes sind als Fachkräfte, die schon lange Zeit in der Einrichtung sind und sich ein bisschen routiniert in ihrem Berufsfeld bewegen und dass dieses sich dann gegenseitig ergänzt.“ (Trägervertreterin)
- „Ich glaube, dass akademisch ausgebildetes Personal noch einmal einen anderen Blick aufweist und durch die Theorie-Praxis-Verzahnung, die sie gelernt haben, und durch klares methodisches Handeln auf einer anderen Ebene mit Theorie die Praxis weiter fördern können im Hinblick darauf, was grade erforderlich ist.“ (Studiengangsleitung)
- „Das Thema Management, Kompetenz und das Thema der Selbstreflexion, und das halte ich für äußerst wichtig und das ist unterschiedlich ausgeprägt. Da bietet die Fachhochschule aus meiner Sicht eine intensivere Auseinandersetzung.“ (Trägervertreter)
- „Dass diese jungen Frauen (...) bereit sind, auch auf die Eltern zuzugehen, dadurch, dass sie auch mehr Sicherheit haben und meistens auch ein bisschen älter und per se selbstbewusster sind. (...) Ganz deutlich wird das vor allem in der Elternarbeit – Elternabende sind keine Schreckensmomente, sie können sich präsentieren und sie können sich ausdrücken. Das ist ein ganz großer Unterschied zu den jungen Erzieherinnen.“ (Kitaleitung)

Kritisiert wird hingegen von einigen Kitaleitungen und Trägervertreter/inne/n der Mangel an Alltagskompetenzen, mit dem kindheitspädagogische Praktikant/inn/en und Absolvent/inn/en in die Kita kommen – hier geht es um alltägliche Beschäftigungsangebote, Fingerspiele, Lieder, Reime usw. Diese Aspekte sind es auch, die nach Wahrnehmung von Studiengangsverantwortlichen nach wie vor dazu beitragen, dass einige Träger den Studiengängen gegenüber skeptisch eingestellt sind. Allerdings wird auch eine wachsende Akzeptanz beobachtet, wie sich am Beispiel der folgenden Aussage eines Studiengangsverantwortlichen aus einem konsekutiven Studiengang zeigt: „Viele Erzieherinnen haben heimlich studiert. Weil der Träger das nicht akzeptiert hat. Die das verbergen mussten, da gab es einige, die sich immer Urlaub genommen haben, weil sie null Unterstützung von den Trägern hatten. Es gibt zwar immer noch Träger, die das ablehnen, (...) aber das ist die Minderheit. Die Mehrheit hat erkannt, dass die einen Nutzen davon haben, die zahlen teilweise die Semestergebühren.“

5 Perspektiven der Absolvent/inn/en

In engem Zusammenhang mit der Sichtweise der Träger stehen die Beschäftigungsperspektiven der Absolvent/inn/en. Ein wesentlicher Diskussionspunkt ist hier aus der Sicht sowohl der Studiengangsbeteiligten als auch der Trägervertreter/innen die Frage der Kita-Leitung. Hier unterscheiden die Befragten deutlich zwischen Absolvent/inn/en mit und ohne Berufserfahrung bzw. Erzieher/innen/ausbildung.

Auch wenn die meisten Befragten bei den konsekutiv Studierenden vorrangig intrinsische Motivationen im Hinblick auf die persönliche Weiterentwicklung wahrnehmen, so scheint doch die Perspektive der Übernahme von Leitungsfunktionen eine Rolle zu spielen – vielleicht nicht unbedingt aus Karrieregründen, sondern eher, weil sich viele Absolvent/inn/en nicht mehr vorstellen können, mit ihrem Wissen in einer eher nachgeordneten Position zu arbeiten: „Die, die mit einer Erzieherausbildung kommen, gehen mindestens von einer Leitungsstelle im Anschluss des Studiums aus, eher sogar in Richtung Fachberatung oder Ähnliches. Also da ist es undenkbar, anschließend wieder in den Gruppendienst zu gehen.“

Was grundständig Studierende ohne Berufserfahrung betrifft, so sind sich fast alle Befragten einig darüber, dass eine Leitungstätigkeit zwar grundsätzlich eine Perspektive sein kann, aber keinesfalls unmittelbar nach dem Studium angestrebt werden sollte: „Also ich denke schon, dass die unbedingt erstmal in die Gruppe müssen.“ (Studiengangsleitung). Aber auch nach längerer Berufserfahrung, so eine Trägervertreterin, könne es bei Kindheitspädagog/inn/en keinen Automatismus im Hinblick auf die Übertragung einer Leitungsfunktion geben. Bezogen auf die Wünsche der (grundständig) Studierenden sind die Einschätzungen der Befragten gemischt. Einige haben den Eindruck, dass ihre Studierenden für sich den Anspruch haben, möglichst schnell eine Leitungsfunktion zu erhalten: „Viele wollen direkt Leitung werden, aber das ist nicht gut.“ Andere wiederum berichten, dass den Studierenden durchaus klar ist, dass für eine Leitungsfunktion nach dem Studium auch Erfahrung benötigt wird.

Ein (von den Befragten sehr unterschiedlich groß eingeschätzter) Teil der Studierenden sieht für sich ein anderes Arbeitsfeld als die Kindertageseinrichtung. Eine Lehrende berichtet von einer Befragung innerhalb ihres Studienganges, bei der etwa zwei Drittel der Studierenden die Kita als ihr künftiges Arbeitsfeld angaben, ein Drittel sah sich in anderen Bereichen wie bspw. in der Beratung oder der Frühförderung. Vor allem spielt die Perspektive eines Master-Studiums für diese Gruppe eine große Rolle. Das Interesse an Master-Studiengängen werde steigen, so vermutet ein Studiengangsverantwortlicher, weil die Erzieher/innen/ausbildung und der kindheitspädagogische Bachelor-Abschluss im deutschen Qualifikationsrahmen nach dem aktuellen Stand in dieselbe Kategorie eingestuft würden. Wer also „mehr“ wolle, müsse einen Master-Studiengang anschließen. Als eine von mehreren Perspektiven sei dieses Interesse an einer weiteren wissenschaftlichen Qualifikation durchaus wünschenswert, denn es gehe auch um eine Erweiterung der kindheitspädagogischen Forschung: „Die Idee des Studienganges ist es auch, den wissenschaftlichen Nachwuchs in dem Bereich zu fördern.“

Aus einem anderen Studiengang wird berichtet, dass nur ein Drittel der Absolvent/inn/en in die Kindertageseinrichtung geht. Den Ergebnissen einer Befragung zufolge wolle ein weiteres Drittel einen Master-Studiengang aufnehmen und ein Drittel „etwas ganz anderes“ machen – bspw. Erwachsenenbildung oder eine andere Funktion in der Kindertageseinrichtung, wie Qualitätsmanagement oder Koordination eines Familienzentrums. Die Arbeit in der Beratung – einerseits in der Familienberatung, andererseits in der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen – wird von einigen Befragten als wichtige (künftige) Funktion der Kindheitspädagog/inn/en angegeben; des Weiteren werden verschiedene Funktionsstellen genannt.

Einige Befragte bedauern es, dass ein zu geringer Teil der Studierenden tatsächlich in der Kita-Gruppe ankomme und dort bleibe. Schließlich sei es der Sinn der Studiengänge, die Arbeit in der Kita und mit den Kindern weiter zu qualifizieren. Diese Einschätzung wird nicht nur von Beteiligten aus den Hochschulen vertreten, sondern findet sich auch bei einem Teil der befragten Träger: Diese, so ein Trägervertreter, brauchen die akademisierten Fachkräfte, sowohl quantitativ als auch qualitativ: „Also personalwirtschaftlich, das wäre der eine Punkt, da brauchen wir sie, ich denke, wir brauchen sie aber auch bezogen auf die akademischen Anteile zur Professionalisierung in unserem Bereich, die Anforderungen und Ansprüche an Elementarpädagogik, auch an Hilfen, die wir mittlerweile durch die Kita realisieren.“ Diese inhaltliche, stark auf die Professionalisierung abhebende Sichtweise ist allerdings innerhalb des Trägerspektrums nicht zu verallgemeinern: Eine Studiengangsleiterin nimmt bei den kooperierenden Trägern häufig den Wunsch wahr, angesichts eines Mangels an Erzieher/inne/n über die Studienabsolvent/inn/en zusätzliches Personal zu gewinnen, ohne dass ein Nutzen in der akademischen Qualifikation gesehen würde. Diese Träger würden dann auch die mangelnde Alltagskompetenz der Studierenden kritisieren, weil sie die Spezifika der akademischen Qualifikation nicht in ihre Organisation zu integrieren wüssten.

Aus der Sicht der Studiengangsbeteiligten bedeutet die Betonung der Professionalisierung nicht, dass künftig ausschließlich akademisch ausgebildete Kräfte in Kindertageseinrichtungen arbeiten sollten. Diese Position wird in der Befragung von niemandem vertreten. Vielmehr sind sich die Befragten weitgehend einig darüber, dass es wünschenswert sei, wenn es „gemischte, also heterogene Teams in Kindertageseinrichtungen gäbe, die sich gegenseitig befruchten“. Multiprofessionelle Teams werden allgemein als Perspektive gesehen. „Die Kindheitspädagogin wird die Erzieherin nicht ersetzen“, so eine Befragte. Allgemein wird davon ausgegangen, dass es zu einer Diversifizierung der Abschlüsse kommen wird.

Diese Perspektive setzt voraus, dass zumindest ein relevanter Anteil der Studierenden tatsächlich längerfristig in der Kita arbeiten würde. Dies halten die meisten Befragten auch für wünschenswert, jedoch sind einige sehr skeptisch im Hinblick auf die Realisierung. Ein Grund für die Skepsis wird nicht zuletzt in der geringen tariflichen Bezahlung von Erzieher/inne/n gesehen. Es sei zwar wünschenswert, dass die Absolvent/inn/en in der Kita arbeiten, so eine Befragte, aber wegen der Bezahlung würden sie „eher in andere Bereiche drängen“.

Des Weiteren nehmen einige Hochschulvertreter/innen Probleme beim Berufseinstieg wahr, weil die Studiengänge und die vermittelten Qualifikationen zu wenig bekannt seien. „Ja, also unsere ersten Studenten sind jetzt gerade dabei, sich zu bewerben, haben zum Teil massive Frusterlebnisse, weil die Praxis eben nicht weiß, was bewirbt sich da.“ Diese Beschreibung deutet darauf hin, dass es in der Praxis eine erhebliche Unsicherheit im Hinblick auf die Qualifikation und auf die Einsatzmöglichkeiten von Kindheitspädagog/inn/en gibt. Dementsprechend berichten Beteiligte aller Studiengänge von Konfliktfeldern in Teams. Dabei spielen sowohl Konkurrenzängste als auch die Vermutung zu geringer Praxiserfahrungen eine Rolle: „Es war da schon eine gewisse Rivalität zu spüren und auch eine Unsicherheit: Werden das später unsere Chefs und die bringen gar keine Erfahrungen aus der Praxis in genügendem Maße mit usw.“

Die meisten Vertreter/innen der Studiengänge sehen die Ursachen für die Konflikte eher in Strukturen der Praxis als bei den Absolvent/inn/en: „Ich denke, die Probleme der akademisch ausgebildeten Erzieherinnen liegen daran, dass sie sich oftmals in gefestigten Teams nicht entfalten können, dass die älteren Kollegen sehr tradierte Erziehungsmaßstäbe durchsetzen, und da ist es schwer, wenn man durch die Leitung nicht unterstützt wird, diese neuen Gedanken und Prozesse zu initiieren.“ Schwierigkeiten seien oft dadurch bedingt, dass die kindheitspädagogischen Absolvent/inn/en mit einer anderen Ausbildung und mit einem anderen Anspruch in die Praxis kämen, die Institutionen sich jedoch nicht verändert hätten. Diese Sicht wird auch von einer Kitaleitung bestätigt: „Es wird immer gesagt, es wird eine Akademisierung angestrebt, aber das Arbeitsfeld mit den Positionen hat sich nicht verändert. Das sind immer noch die gleichen Stellen, das sind immer noch die gleichen Hierarchien, die gleichen Strukturen in den Teams und da muss es dringend eine Veränderung geben.“ Der Einsatz von Kindheitspädagog/inn/en sei nur dann sinnvoll möglich, wenn die Kitas sich öffnen, extern wie intern.

Auch die Kitas müssten in diesem Entwicklungsprozess begleitet werden, so eine Hochschulvertreterin: „Ich denke, dass es ganz wichtig ist, die Kitas an dem Punkt zu begleiten durch ein professionelles Coaching und eine Begleitung in dieser Integrationsphase von diesem akademisierten Personal, um bestimmte Befürchtungen, Wünsche usw. überhaupt offenlegen zu können. Das wird nicht immer innerhalb der Kita von alleine glücklich passieren können. Deswegen bin ich unbedingt dafür, dass man das begleitet auf eine professionelle Art und Weise.“ Sie räumt allerdings ein, dass diese Überlegung in Bezug auf ihren Studiengang bisher eine Idee darstellt und nicht die gängige Praxis. Erfahrungen in der Begleitung von Kindertageseinrichtungen haben die Beteiligten einiger Studiengänge zumindest partiell im Kontext der Begleitung von Praktika und des Angebots von Fortbildungen gesammelt. Solche Ansätze, so ein Hochschulvertreter, könnten ausgebaut werden, um eine bessere Integration der Absolvent/inn/en zu fördern.

6 Fazit

Die Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge wird von unterschiedlichen Interessenlagen und Konflikten begleitet – zwischen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen (Hoch- und Fachschulen), zwischen den verschiedenen „alten“ und „neuen“ Qualifikationsgruppen und zwischen Hochschulen und Kita-Trägern. Dabei sind neben Traditionen, Konkurrenzen und finanziellen Aspekten vor allem Fragen des Spannungsfeldes zwischen Theorie und Praxis von Bedeutung. Hochschulen müssen dies bei der Ausgestaltung ihrer Angebote berücksichtigen, indem sie eine adäquate Verknüpfung zwischen Wissenschafts- und Anwendungsbezug finden, geeignete Formen von Praxisphasen in die Studiengänge integrieren und die Kooperation mit den (künftigen) Arbeitgebern pflegen.

Eine Abkehr vom wissenschaftlichen Anspruch des kindheitspädagogischen Studiums kann damit jedoch nicht verbunden sein, denn dies würde die mit dem Stichwort „Reflexionskompetenz“ umschriebenen Vorteile des akademischen Studiums in Frage stellen. Mit den Spezifika wissenschaftlichen Arbeitens hängen auch die Probleme der Anrechnung von an Fachschulen erworbenen Qualifikationen zusammen: Im Studium wird Zeit benötigt, um wissenschaftliches Arbeiten zu erlernen, so dass einer Studienzeitverkürzung selbst dann Grenzen gesetzt sind, wenn in vielen fachschulischen Modulen ähnliche Inhalte vermittelt wurden. Diese Problematik dürfte im Übrigen nicht spezifisch für die Kindheitspädagogik sein, sondern ein generelles Problemfeld bei der Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen hochschulischen und anderen Bildungsgängen darstellen.

Weitgehende Einigkeit besteht darüber, dass die Akademisierung zur Professionalisierung der Arbeit in der Kindertageseinrichtung beiträgt und eine adäquate Antwort auf gestiegene Qualitätsanforderungen bedeutet. Multiprofessionell gemischte Teams werden allgemein als Chance für die Weiterentwicklung der Kita-Arbeit begriffen. Eine solche Weiterentwicklung erfordert jedoch Veränderungen in der Organisation der Arbeit. Für die Verankerung der akademischen Qualifikationen in der Kita-Praxis dürfte daher eine Unterstützung der Träger und Einrichtungen bei der Organisationsentwicklung unerlässlich sein.

Literatur

Janssen, Rolf, 2010: Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: WIFF [Volltext](#)

KMK (Kultusministerkonferenz), 2002: Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 in der Fassung vom 12.12.2013 (Zugriff 14.04.2013) [Volltext](#)

Rauschenbach, Thomas, 2013: Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive. In: Berth, Felix / Diller, Angelika / Nürnberg, Carola / Rauschenbach, Thomas, 2013: Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für die frühpädagogische Ausbildung. München: Verl. Deutsches Jugendinstitut, S. 15-37

Rudolph, Brigitte, 2011: Thesen zur Anschlussfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an das Hochschulsystem. In: DJI (Hrsg.): Dokumentation: Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. Ergebnisse – Positionen – Perspektiven. Fachtagung am 8. Dezember 2010 in Berlin. München: WIFF [Volltext](#)

Speth, Christine, 2010: Akademisierung der Erzieher/innen/ausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften

Die Autorinnen:

**E. Katharina Klaudy**

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung
„Bildung und Erziehung im Strukturwandel“

Kontakt: katharina.klaudy@uni-due.de

**Anika Schütz**

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung
„Bildung und Erziehung im Strukturwandel“

Kontakt: anika.schuetz@uni-due.de

**PD Dr. Sybille Stöbe-Blossey**

leitet die Forschungsabteilung „Bildung und Erziehung
im Strukturwandel“

Kontakt: sybille.stoebe-blossey@uni-due.de

IAQ-Report 2014-04

Redaktionsschluss: 12.05.2014

Institut Arbeit und Qualifikation
Fakultät für Gesellschaftswissenschaften
Universität Duisburg-Essen
47048 Duisburg

Redaktion:

Claudia Braczko
claudia.braczko@uni-due.de

Thomas Haipeter
thomas.haipeter@uni-due.de

IAQ im Internet

<http://www.iaq.uni-due.de/>

IAQ-Reports:

<http://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/>

Über das Erscheinen des IAQ-Reports informieren wir über eine
Mailingliste: *<http://www.iaq.uni-due.de/aktuell/newsletter.php>*

Der IAQ-Report (ISSN 1864-0486) erscheint seit 2007 in unregelmäßiger Folge als ausschließlich elektronische Publikation. Der Bezug ist kostenlos.