Teilakademisierung und sonstige Dynamiken: Quantitative und qualitative Entwicklungen in der frühpädagogischen Ausbildung von 2004 bis 2015

Peer Pasternack

2004 hatten an drei Fachhochschulen die ersten frühpädagogischen Studiengänge, die auf die unmittelbare Arbeit mit Kindern vorbereiten, begonnen. Anschließend entwickelte sich eine beträchtliche Dynamik. Bereits drei Jahre später liefen bereits 54 Hochschulangebote oder waren in Vorbereitung und starteten innerhalb allein eines Jahres 14 neue Studiengänge (Pasternack 2008). 2010 gab es dann schon 78 Studienmöglichkeiten (Pasternack/Schulze 2010: 17-20). Nach diesem Gründungsboom kam es zu einer Dämpfung und inzwischen einem faktischen Stillstand bei der Neueinrichtung frühpädagogischer Studienangebote (FKB 2014: 69). Heute bestehen etwa 120 verschiedene Studienmöglichkeiten an zirka 90 Hochschulen.

Vollständig wird das Bild aber erst, wenn auch die Gründungsdynamik im Bereich der Fachschulen für Sozialpädagogik einbezogen wird: Die Zahl der Fachschulen hat sich in den letzten 20 Jahre nahezu verdoppelt (FKB 2014: 67). In den letzten zehn Jahren ist sie, auf den enormen Fachkräftebedarf reagierend¹, von ca. 400 auf über 626 Fachschulen beträchtlich gestiegen. Damit sind in dieser Zeit gut viermal so viele Fachschulen wie Hochschulstandorte für Frühpädagogik entstanden. (Leu 2014) Entsprechend erhöhten sich auch die Absolventenzahlen der Fachschulen. Allein von 2008 bis 2012 stiegen sie um 18 Prozent auf rund 21.000. 2014 schlossen knapp 25.800 Erzieher/innen ihre Ausbildung ab. Das bedeutet innerhalb von nur sechs Jahren eine Steigerung um rund 8.000 Personen bzw. rund 45 Prozent. (FKB 2014: 10) Demgegenüber erreichten die frühpädagogischen HochschulabsolventInnen (Bachelor) ihren bisherigen Höchststand im Jahre 2014 mit 2.019 Personen (DJI 2015).

Eine Ablösung der Fachschulausbildung durch die Hochschulstudiengänge ist folglich nicht in Sicht. Im Gegenteil: „Die Bedeutung der Fachschule für Sozialpädagogik als Ausbildungsstätte für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung ist ... größer als je zuvor“ (FKB 2014: 68).

1 Von 2006 bis 2014 erfolgte ein Fachkräftezuwachs in den Kindertageseinrichtungen von 195.000 Personen (FKB 2014: 40).

An die Akademisierung waren im zurückliegenden Jahrzehnt verschiedene Erwartungen geknüpft worden. Diese sollen zunächst daraufhin geprüft werden, in welchem Maße sie nach einem Jahrzehnt bereits eingelöst werden konnten. Dabei wird jeweils ein Seitenblick auf die Fachschulausbildungen geworfen (nachfolgend Punkt 1.). Die konkurrierenden Auffassungen über die am besten geeignete Ausbildungsform frühpädagogischer Fachkräfte verdichteten sich in der Debatte über den Deutschen Qualifikationsrahmen, die im Bereich der Frühen Bildung eine unerwartete Dynamik entfaltete. Diese Debatte wird daher in einem weiteren Analyseschritt behandelt (Punkt 2.)

1. Die Erwartungen an die Akademisierung und ihre Einlösung

Insgesamt sechs Erwartungen hatten sich mit den Akademisierungsinitiativen verbunden. In welchem Maße konnten diese bisher bedient werden?

1.1 Direkte und indirekte Qualitätssteigerungen in der frühkindlichen Bildungsarbeit

(1) Direkte *Qualitätswirkungen* durch Akademisierung können dann eintreten, wenn akademisiertes Personal in der Gruppenarbeit mit den Kindern tätig wird, also die frühpädagogischen Basisprozesse (mit-)gestaltet. Tatsächlich kommt ein bemerkenswert großer Teil der StudienabsolventInnen dort an: 70 Prozent der frühpädagogischen Akademiker/innen sind zumindest auf ihrer ersten Stelle nach dem Studium unmittelbar in der Gruppenarbeit mit Kindern tätig (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012: 24). Eher indirekte Wirkungen auf die Qualität der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit gehen von den Studienangeboten für Kita-Management und den wissenschaftsorientierten Angeboten der Master-Stufe aus: über verbesserte Anleitung, Führung und Organisation, also Professionalitätssteigerung des Managements, sowie über intensivierte frühpädagogische Forschung, die mit der erhöhten Anzahl von fachlich einschlägigen WissenschaftlerInnen möglich wird.

Um eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die unmittelbare Arbeit mit den Kindern durch die Akademisierung Professionalisierungsschübe erhält, bemühen sich insbesondere die Fachhochschulen: Sie versuchen aktiv,

dem Einwand, sie seien (zu) theorie-lastig, zu begegnen, indem sie der Theorie-Praxis-Verflechtung besondere Aufmerksamkeit widmen. Insbesondere die Integration von Praxisaspekten in die Theiemodule des Curriculums soll praktische Erfahrungen an die theoretisch informierten Reflexionsebenen koppeln. (Vgl. Pasternack 2015: 126-131).

Dass sich dabei tatsächlich der potenzielle Mehrwert einer wissenschaftlichen Ausbildung mobilisiert findet, wird insbesondere daran sichtbar, dass die Methodenausbildungen in den Studiengängen eine beachtliche Breite aufweisen. Während in den Fachschulen nahezu ausschließlich Praxismethoden gelehrt werden, ist das Bachelor-Level durch eine weitgehende Ausgeglichenheit von Praxis- und Forschungsmethoden gekennzeichnet, und in den Master-Programmen überwiegen die Forschungsmethoden stark. (Vgl. ebd.: 122-125)

(2) Die Erwartung, dass die Hochschulstudiengänge auch *mehr wissenschaftliche Ressourcen* bedeuten und damit zu einer intensivierten Forschung zur frühen Kindheit führen, ist in Teilen eingetreten. Mit der Etablierung der Studiengänge ging eine Vervielfachung der Anzahl frühpädagogischer Professuren einher, und zu den Tätigkeitsmerkmalen von ProfessorInnen gehört neben der Lehre auch die Forschung. Eingeschränkt werden die diesbezüglichen Wirkungen aber dadurch, dass sich die Teilakademisierung der Frühpädagogik auf die Fachhochschulen konzentriert hat. Damit fand der größte Teil des Ressourcenzuwachses an Hochschulen statt, die weder promotionsberechtigt noch die maßgeblichen Träger der Grundlagenforschung sind.

Gleichwohl lässt sich abschätzen, dass es von 2003 auf 2014 zu einer Versechsfachung der Forschungsressourcen für das Themenfeld Frühe Bildung/Frühe Kindheit gekommen ist – was angemessen nur zu bewerten ist, wenn man sich das niedrige Ausgangsniveau vor Augen hält: bundesweit neun Universitätsprofessuren. Einige Daten, die Symptome von Leistungsstärke in der Forschung beschreiben, verweisen auf einen deutlichen Zuwachs auch beim Output der Forschung.

So lässt sich für die frühpädagogische Forschung – die nur einen Teil der Arbeiten zu Früher Bildung/früher Kindheit ausmacht – festhalten: Die Zahl der wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten konnte von jährlich acht auf 20 gesteigert werden. Ebenso nahm die frühpädagogische Präsenz in den beiden wichtigsten Zeitschriften der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft deutlich zu. Im Schnitt der Jahre 2009 bis 2014 wurden durch die Zeitschrift für Pädagogik bzw. die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft jährlich knapp sechs frühpädagogische Artikel publiziert. Dies ist eine deutliche Steigerung im Verhältnis zu den davor liegenden sechs Jahren, in denen im Mittel ein frühpädagogischer Artikel jährlich den Weg in eine der beiden Zeitschriften fand. Auch die Drittmiteleinwerbungen sind – unter dem Vorbehalt einer eingeschränkten Aussagekraft der zugriffsfähigen Daten – offenbar deutlich gestiegen. (Zu Details vgl. Hechler/Pasternack 2015)

1.2 Personalausstattung und Motivation

(3a) Das *Sozialprestige* des Berufs der Erzieherin (bzw. Frühpädagogin) hat sich in den letzten Jahren zwar verbessert, allerdings unabhängig von der Teilakademisierung. Vielmehr war diese Entwicklung eine Folge der intensivierte gesellschaftlichen Debatten um den Stellenwert der frühkindlichen Bildung. Diese Debatten hingen unmittelbar mit der erhöhten Teilnahme an Kindertagesangeboten zusammen. Sie wiederum wurde durch den gesetzlichen Anspruch auf einen U3-Betreuungsplatz sowie die steigende Erwerbs- und Karriereineigung von Frauen gefördert.

Für das hohe öffentliche Ansehen der Erzieher/innen spricht, dass sie im Reputationsranking der Berufe, das Forsa und Deutscher Beamtenbund jährlich ermitteln, regelmäßig vordere Plätze einnehmen. Ein hohes bzw. sehr hohes Ansehen genossen sie 2011 bei 83 Prozent der Befragten. Damit lagen nur Feuerwehrleute, Kranken-/Altenpfleger, Ärzte und Polizisten vor den ErzieherInnen. In den nächsten Jahren blieb es ähnlich. Selbst 2015 belegten sie mit 85 Prozent Platz 4, obgleich die Befragten unter dem Eindruck der öffentlich stark polarisierenden Kita-Streiks antworteten. (dbb/forsa 2011: 19; 2015: 9)

(3b) Die *Einkommensentwicklung* der Erzieher/innen war in den letzten Jahren zwar positiv: Sie stieg seit 2009 um etwa 20 Prozent. Doch war diese Steigerung nicht von der Teilakademisierung des Berufsfeldes getrieben. Ursächlich wirkten vielmehr die hohe Nachfrage nach Fachkräften und der Tarifdruck der Gewerkschaften. Im übrigen werden in den Kindertageseinrichtungen, trotz der Einkommenszuwächse, anhaltend geringe Durchschnittsgehälter realisiert, da rund die Hälfte der Erzieher/innen teilzeitbeschäftigt ist. (Vgl. Pasternack 2015: 177-180)

Dass die Akademisierung hinsichtlich der Einkommensentwicklung noch keine Änderungen bewirkt hat, zeigen die verfügbaren Daten: 84 Prozent der HochschulabsolventInnen werden auf ihrer ersten Stelle unterhalb der Entgeltgruppen, die für akademische Berufe üblich sind, eingestuft. Oder umgekehrt: 16 Prozent erreichen eine Einstufung, die angewandte wissenschaftliche Kenntnisse voraussetzt. (FKB 2014: 108) Die HochschulabsolventInnen verdienen also nur dann mehr als andere Fachkräfte, wenn sie höhere Berufspositionen bekleiden – was aber auch für FachschulabsolventInnen zutrifft.

(4) Die Fachschulausbildung zur/zum Staatlich anerkannten Erzieher/in galt als (weitestgehende) Karrieresackgasse. Hier haben die neuen Hochschulstudiengänge *Aufstiegschancen* eröffnet, die auch wahrgenommen werden. Darauf weist der Umstand hin, dass 74 Prozent der Bachelor-Studierenden zuvor eine Ausbildung in einem Erziehungsberuf absolviert hatten (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012: 20). Diese Studierenden erhoffen sich zu 94 Prozent berufliche Aufstiegschancen durch das Studium, während dies bei den Studierenden ohne vorherige Fachschulausbildung nur

für 56,5 Prozent ein Studienmotiv ist (Helm 2010: 38). 48 Prozent der frühpädagogischen Bachelor-AbsolventInnen haben bereits leitende Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen erreicht (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012: 26).

(5) Seit Jahrzehnten gibt es eine vergleichsweise hohe *Fluktuation* aus dem Berufsfeld Frühe Bildung hinaus. Hier ist die Erwartung, dass die akademisierten Fachkräfte eine steigende Verbleibsquote im Beruf bewirken werden. So sind zirka 75 Prozent der an Hochschulen ausgebildeten sonstigen PädagogInnen dauerhaft in ihrem Studienfach beruflich tätig, was um 15 Prozentpunkte über dem Berufsverbleib der Fachschulerzieher/innen liegt (vgl. Pasternack 2015: 203-217). Belastbare Aussagen zu den akademisch gebildeten FrühpädagogInnen werden sich hierzu erst in etwa zehn Jahren gewinnen lassen.

(6) Mit der Einführung frühpädagogischer Studiengänge war auch die Hoffnung verbunden, *mehr Männer für Kitas* gewinnen zu können. Dahinter stand die Annahme, dass Studium und akademischer Abschluss stärker solche junge Menschen ansprechen, die sich Aufstiegsoptionen für die Zukunft offen halten möchten – was nach landläufiger Auffassung vor allem Männer charakterisiere. Hierzu ist vorerst ein ernüchternder Befund zu notieren: Der Männeranteil in den Studiengängen ist konstant niedrig und beträgt acht Prozent. An den Fachschulen für Sozialpädagogik hingegen liegt er mittlerweile bei 18 Prozent (2014). (Vgl. Keil/Pasternack/Thielemann 2015). Die Fachschulen erweisen sich insofern einstweilen als leistungsfähiger hinsichtlich der zusätzlichen Gewinnung von Männern für das Berufsfeld.

2. Eine Fachschul-Hochschul-Kontroverse: DQR-Niveau 6

2008 war von der EU-Kommission der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) veröffentlicht worden (Europäische Kommission 2008). Dieser sollte einzelstaatlich durch Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) präzisiert werden, was wiederum in Deutschland mit dem Deutschen QR (DQR) geschah (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013). Sämtliche dieser Qualifikationsrahmen beziehen sich nicht auf bestimmte Fächer oder Qualifikationsrichtungen, sondern gelten generell. Aber der DQR hatte einen speziellen Konflikt im Bereich der Ausbildungen für die frühkindliche Bildung erzeugt.

2.1 Aufbau und Funktion des DQR

Alle Qualifikationsrahmen arbeiten mit Niveaus und ordnen diesen bestimmte Kompetenzen zu. Das soll eine Orientierung an Lernergebnissen statt (allein) an formalen Abschlüssen fördern: Entscheidend ist demnach, was jemand aufgrund der erworbenen Qualifikation kann. Ob es sich im konkreten Fall um einen Schul-, Berufsbildungs- oder Hochschulabschluss handelt, soll nicht entscheidend sein.

Sortiert sind die Kompetenzen im DQR nach „Fachkompetenz“ und „Personale Kompetenz“. Die Fachkompetenzen wiederum werden nach Wissen und Fertigkeiten unterschieden, die Personalen Kompetenzen nach Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. All dies ist dann erneut untergliedert. So umfasst etwa die Sozialkompetenz dreierlei: Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation. Damit sind zugleich Bildungsziele definiert.

Sowohl im EQR als auch im DQR gibt es acht Niveaus, angefangen bei „Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung“ (Niveau 1) und endend bei „Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet“ (Niveau 8). (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013: 17, 22)

So ordnet der DQR Ausbildungsabschlüsse mit zweijähriger Ausbildungszeit dem Niveau 3, solche mit drei- bis dreieinhalbjähriger Ausbildung dem Niveau 4 und Fortbildungsabschlüsse wie Fachwirt, Fachkaufmann und Meister dem Niveau 6 zu. „Die Sozialpartner beharrten auf einer einheitlichen Zuordnung nach Dauer der Ausbildungen, auch wenn sie mit Blick auf Kompetenzstandards und Outcome-Orientierung des DQR inhaltlich wenig plausibel ist.“ (Funk 2013: 158) Jedenfalls sind damit die Fortbildungsabschlüsse der Fachschulen auf demselben Niveau eingestuft wie ein an der Hochschule erworbener Bachelor. Das betrifft auch den Abschluss „Staatlich anerkannte/r Erzieher/in“.

2.2 Die Kontroverse

Die Begründung, Fachschulabschlüsse und Hochschulbachelor gemeinsam auf Niveau 6 einzuordnen, war zunächst formal: Weil technische Fachschulen auf Niveau 6 eingeordnet werden sollten, und weil die Fachschulen für Sozialpädagogik in derselben KMK-Vereinbarung wie die technischen Fach-

schulen geregelt sind, rutschte die Erzieher/innen-Ausbildung automatisch auf Niveau 6. Daran entzündete sich eine Kontroverse.²

Die mit ihren Verbänden gut organisierten Fachschulen fochten für die Erzieher/innen-Ausbildung und konnten die Politik auf ihre Seite ziehen. Die Hochschulen dagegen wollten durchsetzen, dass der Bachelor als erster akademischer Grad oberhalb einer Fachschulausbildung eingeordnet wird.

Als Begründung für die Einordnung auf Niveau 6 wurde dann vorgetragen, dass die Gesamtausbildungszeit für den Erzieher/innen-Beruf fünf Jahre betrage, da dem Fachschulbesuch in der Regel eine berufliche Erstausbildung vorausgehe. Damit sei dieser Qualifizierungsweg ebenso lang wie der Weg zum Hochschulbachelor, der sich aus dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und in der Regel dreijährigem Studium zusammensetzt. Allerdings wird die zweistufige Sukzessivqualifikation der Erzieher/innen in manchen Bundesländern auch unterlaufen, und für die Mehrzahl ihrer AbsolventInnen hat die Fachschule den Charakter einer grundlegenden Erstausbildung: Letztere sind in der Regel BerufsanfängerInnen. Deshalb gelten die Fachschulen für Sozialpädagogik als sogenannte unechte Fachschulen. (Studiengangstag 2011: 6f.)

Die Hochschulen, vertreten durch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), sahen die Gefahr, dass die Unterschiede zwischen beruflicher und akademischer Bildung unkenntlich würden. Der Studiengangstag „Pädagogik der Kindheit“ befürchtete, dass der mit den neuen Studiengängen verbundenen Professionalisierung die breite Akzeptanz verwehrt bleibt, wenn es keinen Unterschied zwischen Fachschule und Bachelor gebe.

Politik und Wirtschaft hingegen sahen darin keinen Nachteil, sondern einen Vorzug: Die Gleichwertigkeit der verschiedenen Bildungswege könne damit unterstrichen werden. Claus Stieve (2013: 191) erkennt hier ein „Gleichheitsdilemma“ zwischen Fach- und Hochschulausbildung. Dieses offenbare sich schon darin, dass die unterschiedlichen Qualifikationen, die Fach- und Hochschullehrende mitbringen müssen, unbeachtet blieben. Die Fachschulen hingegen sehen das bisher vorherrschende Paradigma relativiert, die Professionalisierung ausschließlich über eine Akademisierung voranzubringen und zu steuern. Vielmehr werde diese nun „durch die neu entwickelten qualitativen Professionalisierungselemente der Fachschulen erweitert“. (Müller-Neuendorf 2013: 174)

Um den Konflikt zu entschärfen, waren einige Kompromisse nötig. So wurde dann ausdrücklich vermerkt, dass der DQR nicht das bestehende System der Zugangsberechtigungen außer Kraft setze: „Das Erreichen eines bestimmten Niveaus des DQR berechtigt nicht automatisch zum Zugang zum nächsten Niveau.“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013: 32) Das heißt: Ein Meister oder eine Erzieherin hat zwar einen Abschluss, der auf Niveau 6

2 Resümiert wird die Debatte im einzelnen bis 2011 bei Gebrande (2011: 11-19), für den Anschlusszeitraum vgl. Rauschenbach (2013: 24f.) und Funk (2013: 158f., 162f.).

eingeorordnet ist. Aber, anders als der ebenfalls dort platzierte Bachelor, kann die Meisterin oder der Erzieher sich nicht ohne weiteres für ein Master-Studium einschreiben. Und versöhnlich wurde erläutert, dass Gleichwertigkeit im DQR nicht Gleichartigkeit bedeute. Die Qualifikationen eines Niveaus stellten zwar vergleichbar hohe Anforderungen. Aber die vom DQR beschriebene Niveaugleichheit, z.B. von Meister- und Bachelorabschluss, ändere nichts daran, „dass hinter den Qualifikationen unterschiedliche fachliche Spezialisierungen und Akzentsetzungen stehen“. (Ebd.: 44)

Konkret auf die Fachschulen für Sozialpädagogik bezogen, komme es nun, so Thomas Rauschenbach (2014) darauf an, wie die Fachschulen reagieren: „Nehmen sie die DQR-Kriterien als Benchmark und überprüfen kritisch, was sie davon bereits erreichen? Oder betrachten sie die Einstufung als Qualitätslabel, das weitere Anstrengungen überflüssig macht?“

2.3 Der DQR im Alltag

2013 war der Deutsche Qualifikationsrahmen nach einer mehr als sechsjährigen Erarbeitungsphase in Kraft getreten. Seit 2014 wird auf den Zeugnissen der beruflichen Bildung ausgewiesen, welchem DQR- und EQR-Niveau der jeweilige Abschluss zugeordnet ist. An den Hochschulen steht diese Information im sog. Diploma Supplement, der verbalen Beschreibung des absolvierten Studienprogramms. (Vgl. KMK et al. o.J. [2013]: 2)

Damit weiß nun jeder Beschäftigte, dass Erzieher/innen und Bachelor-FrühpädagogInnen über „Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“. Und die Anforderungsstruktur, auf die sie durch Ausbildung oder Studium vorbereitet sind, sei „durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet“. So jedenfalls wird im DQR beschrieben, was Niveaustufe 6 bedeutet. (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013: 7)

Ob der DQR so aber wenigstens seine letzte verbliebene Aufgabe erfüllen kann, wird vom Kontext abhängen. Die verbliebene Aufgabe ist, Transparenz herzustellen. Bei einem Einstellungsgespräch für die Beschäftigung in einer Kita wird der DQR wohl kaum eine Rolle spielen, jedenfalls nicht im Inland. „Ich glaube, dass der DQR bei uns auf der Trägerebene nicht viel Bedeutung bekommen wird“, gibt eine Vertreterin der Diakonie zu Protokoll (Beneke 2013: 219). Anders ist das für Erzieher/innen mit einem deutschen Abschluss, die im europäischen Ausland auf Beschäftigungssuche sind. Der Fachschulabschluss konnte dort nie so recht eingeordnet werden, da in den meisten Ländern das Fachpersonal für die Frühe Bildung studiert hat. Inso-

fern kann die Einordnung auf Niveau 6 individuell hilfreich sein – insbesondere deshalb, weil sich auf den ebenfalls dort vermerkten Hochschulbachelor hinweisen lässt.

Rechtswirkungen aber ergeben sich, wie erwähnt, aus den DQR-Zuordnungen einzelner Ausbildungen nicht. Ebenso sind die DQR-Niveaus von tarifrechtlichen Auswirkungen entkoppelt. Hier vermutet Rauschenbach (2013: 27) vielmehr, dass die Einordnung des Erzieher/innen-Abschlusses auf Niveau 6 nicht einmal indirekt zur tariflichen Aufwertung der FachschulabsolventInnen führen wird, sondern eher dazu, dass die Fachkräfte mit Bachelor-Abschluss auch weiterhin analog zu den ErzieherInnen vergütet werden. Wer als Erzieher/in studieren möchte, wird auch weiterhin auf die Bachelor-Programme verwiesen und darf nicht gleich in die Master-Stufe einsteigen. Allerdings wird häufig die Erzieher/innen-Ausbildung als Teilstudienleistung anerkannt, so dass sich ein Bachelor-Programm verkürzt absolvieren lässt.

Das wichtigste Ergebnis mag insofern sein, dass die Einordnung unter anderem der Fachschulen für Sozialpädagogik auf DQR-Niveau 6 deren Selbstbewusstsein gestärkt hat – und das ihrer AbsolventInnen stärken kann. Inhaltliche Differenzen zu der Frage, ob Fachschulen oder Hochschulen der richtige Ort sind, um pädagogisches Fachpersonal auszubilden, konnten mit der DQR-Zuordnung selbstredend nicht ausgeräumt werden.

3. Fazit

Die Teilakademisierung der Frühpädagogik ist nicht ohne Wirkungen geblieben. Bislang sind diese allerdings durchgewachsen:

- *Ohne Einfluss* blieben die Hochschulstudiengänge bei drei Entwicklungen: Das Sozialprestige des Berufs der Erzieherin hat sich zwar verbessert, doch ergab sich dies unabhängig von der Teilakademisierung. Auch die positive Einkommensentwicklung der Erzieher/innen der letzten Jahre hatte andere Ursachen. Einen wesentlichen Beitrag zur stärkeren Geschlechtermischung des Personals der Frühen Bildung haben die Studiengänge noch nicht erbracht. Diesbezüglich erweisen sich die Fachschulen für Sozialpädagogik als leistungsfähiger.
- *Ambivalent* wird die Erwartung bedient, dass mehr Forschung zur frühen Kindheit stattfindet: Dies ist in Teilen eingetreten, wird aber dadurch beschränkt, dass sich die Teilakademisierung auf die weniger forschungsintensiven Fachhochschulen konzentriert hat und die Universitäten zurückhaltend geblieben sind.

- *Positive* Effekte lassen sich in zweierlei Hinsicht formulieren: Zum einen wird eine Mehrheit der frühpädagogischen Akademiker/innen nach Studienabschluss in der Gruppenarbeit tätig, sodass begründet Qualitätseffekte in der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern angenommen werden dürfen. Zum anderen haben die Hochschulstudiengänge Karrierechancen eröffnet, die von aufstiegsorientierten Erzieherinnen auch wahrgenommen werden.

Entgegen verbreiteter Wahrnehmungen hat sich aber der Fachschulbereich hinsichtlich des Ausbaus an Angeboten als dynamischer im Vergleich zum Hochschulsektor erwiesen: Während sich die Studienangebote von neun auf 119 erhöht haben, expandierten die Fachschulen für Sozialpädagogik in den letzten zehn Jahren von zirka 400 auf 626 Einrichtungen. Während die Hochschulen statt ursprünglich etwa 250 AbsolventInnen jährlich rund 2000 frühpädagogische Fachkräfte entlassen, steigerten die Fachschulen ihre Absolventenzahlen von rund 15.000 auf 25.800, d.h. um rund 11.000. Die Fachschulen haben damit ihr AbsolventInnen-Output um das Sechsfache des Absolventenzuwachses der Hochschulen erhöht.

Einstweilen ist die Auffassung, dass Professionalisierung nur wirksam auf der Basis von Akademisierung zu erreichen sei, eine Meinung unter vielen. Andere Akteure bauen auf die Akademisierung der Einrichtungsleitungen, dadurch zu erzeugender „Leadership“ und pädagogischer Führung. Die Fachschulrepräsentanten vertreten eine Professionalisierung ohne Akademisierungserfordernis, also ohne Verwissenschaftlichung. Indem an der Professionalisierung der Frühpädagogik Fachschulen, Berufsakademien, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Universitäten beteiligt sind, muss diese jedenfalls als Mehrebenen-Herausforderung begriffen werden.

Literatur

- Beneke, Doris (Interview) (2013): „Die Träger fragen sich, ob Stufe 6 angemessen sein kann“, in: Felix Berth/Angelika Diller/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.), Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 215-219.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten, o.O., URL http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch_M3.pdf (28.2.2014).
- Dbb/forsa, dbb beamtenbund und tarifunion, Bundesleitung/forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2011): Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen 2011, Berlin; auch unter http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/themen/forsa_2011.pdf (5.9.2015).

- Dbb/forsa, dbb beamtenbund und tarifunion, Bundesleitung/forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2015): Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen 2015, Berlin; auch unter http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/2015/forsa_2015.pdf (5.9.2015).
- DJI, Deutsches Jugendinstitut (2015): Zahl der Absolventinnen kindheitspädagogischer Studiengänge steigt, URL <https://idw-online.de/de/news644238> (12.1.2016).
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg; URL http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf (14.6.2010).
- FKB, Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München; URL http://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/download/Fachkraeftebarometer/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2014_final.pdf (16.4.2015).
- Funk, Eberhard (2013): Die Integration eines europäischen Konzepts. Idee, Umsetzung und Potenziale des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, in: Felix Berth/Angelika Diller/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.), Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 153-169.
- Gebrande, Johanna (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München; URL [http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/der-deutsche-qualifikationsrahmen-dqr-im-lichte-fach-und-bildungspolitischer-stellungnahmen/\(15.4.2014\)](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/der-deutsche-qualifikationsrahmen-dqr-im-lichte-fach-und-bildungspolitischer-stellungnahmen/(15.4.2014)).
- Hechler, Daniel/Peer Pasternack (2015): Erwartung Nr. 6: Intensivierte Forschung zur frühen Kindheit, in: Peer Pasternack, Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 276-311.
- Helm, Jutta (2010): Das Bachelorstudium Frühpädagogik: Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München; URL http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_5_Helm_Internet.pdf (27.9.2013).
- Keil, Johannes/Peer Pasternack/Nuridin Thielemann (2015): Die quantitative Präsenz von Frauen und Männern in der Frühpädagogik, unt. Mitarb. v. Christoph Schubert, in: Peer Pasternack, Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 231-260.
- Kirstein, Nicole/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Ralf Haderlein (2012): Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München; URL http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Kirstein_Haderlein_Froehlich-Gildhoff_v2.pdf (16.4.2015).
- KMK/BMBF/WMK/BMWi (o.J. [2013]): Gemeinsamer Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), URL [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Gemeinsamer-Beschluss-zum-DQR.pdf/\\$file/Gemeinsamer-Beschluss-zum-DQR.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Gemeinsamer-Beschluss-zum-DQR.pdf/$file/Gemeinsamer-Beschluss-zum-DQR.pdf) (20.12.2013)
- Leu, Hans Rudolf (2014): Ein Blick „von Außen“ auf 10 Jahre kindheitspädagogische Studiengänge, in: erzieherIn.de, 1.10.2014; URL <http://www.erzieherIn.de/ein-blick-von-aussen-auf-10-jahre-kindheitspaedagogische-studiengaenge> (12.11.2014).

- Müller-Neuendorf, Manfred (2013): Die Relativierung eines Paradigmas. Wie die Neuformatierung der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft zur Aufwertung der Fachschulen führt, in: Felix Berth/Angelika Diller/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.), Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 173-185.
- Pasternack, Peer (2008): Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen. Stand: 8/2008, in: erzieherin-online, 26.10.2008, 10 S.; URL http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/pasternack_frueh-paed.pdf (12.9.2009).
- Pasternack, Peer (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung, unter Mitwirkung von Jens Gillessen, Daniel Hechler, Johannes Keil, Karsten König, Arne Schildberg, Christoph Schubert, Viola Strittmatter und Nurdin Thielemann, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig.
- Pasternack, Peer/Henning Schulze (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf (15.7.2015).
- Rauschenbach, Thomas (2013): Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive, in: Felix Berth/Angelika Diller/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.), Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 15-37.
- Rauschenbach, Thomas (Interview) (2014): „Erzieherin ist ein Bildungsberuf“, 7.3.2014, URL <http://www.weiterbildungsinitiative.de/themen/ausbildung/interview-rauschenbach/> (19.7.2014).
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2011): Ausführliche Stellungnahme von GründungsteilnehmerInnen des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit zu aktuellen Entwicklungen im Rahmen der Ausgestaltung des DQR, 2.9.2011, URL http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Arbeitskreise/Studiengangstag/Stellungnahme_Studiengangstag_Paedagogik_der_Kindheit_Original.pdf (18.6.2014).