



© Dr. Jürgen Zieher, Heidelberg

Förderfaktoren und Barrieren eines berufsbegleitenden Studiums – Einschätzungen von Studierenden und Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge

Jürgen Zieher

Der Beitrag¹ präsentiert Ergebnisse einer bundesweiten quantitativen Befragung von Studierenden und Absolventen berufsbegleitender Kindheitspädagogikstudiengänge im Sommer 2013. Bei den Befragten wird zwischen „Quereinsteigenden“ mit vorheriger fachfremder Ausbildung bzw. Studium sowie Vertreterinnen und Vertretern des „linearen Typs“ ohne früheren Berufswechsel unterschieden. Die Befunde zeigen, dass vier von fünf Absolventinnen und Absolventen in Kindertageseinrichtungen verbleiben. Für die Mehrheit von ihnen ergeben sich berufliche Verbesserungen, etwa die Übernahme einer Leitungsposition – vor allem bei einem Arbeitgeberwechsel. Fehlende Stellen und eine dem Hochschulabschluss nicht angemessene Vergütung für Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen stellen nach Ansicht der Befragten die größten Barrieren hinsichtlich der möglichen Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums dar. Sie deuten auf notwendige strukturelle Veränderungen in der frühkindlichen Bildung hin.

1 Kindheitspädagogik im Wandel

Im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen vollzieht sich seit mehreren Jahren ein grundlegender Wandel, der in enger Verbindung mit der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung frühkindlicher Bildung in Deutschland steht. Dazu beigetragen haben mehrere internationale wissenschaftliche Studien, die die Relevanz frühkindlicher Bildungserfahrungen für die weitere Entwicklung eines Menschen aufgezeigt haben (*Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007*). Eine qualitativ hochwertige Kindheitspädagogik steht dabei, so die Er-

¹ Der Beitrag entstand im Rahmen des Projektes „Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen“ unter der Leitung von Prof. Dr. Türkan Ayan an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (BA), Mannheim. Das Projekt (Förderkennzeichen: 16OH11013) wurde im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds gefördert.

kenntnisse der Studien, in Zusammenhang mit dem Ausbildungsniveau der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (*Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012, S. 7*). Neben den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen haben sich in den vergangenen Jahren auch die Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher verändert. Immer komplexere Aufgaben verlangen Kompetenzen, über die Absolventinnen und Absolventen von (Berufs-)Fachschulen kaum verfügen (*vbw 2012, S. 56*). Im Kontext der Professionalisierung der frühkindlichen Bildung entstanden 2004 die ersten kindheitspädagogischen Studiengänge an deutschen Hochschulen. Inzwischen gibt es 95 Bachelor-Studiengänge mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten, die zumeist grundständig (Vollzeit), teilweise auch berufsbegleitend studiert werden können (*Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte 2015*). Damit passt sich Deutschland sukzessive an internationale Standards an, da in fast allen EU-Staaten die Ausbildung bereits auf akademischem Niveau erfolgt (*Oberhuemer 2008, S. 56*). Die gestiegene Relevanz frühkindlicher Bildung zeigt sich auch in dem seit dem 1. August 2013 bundesweit geltenden Rechtsanspruch von Kindern zwischen einem und drei Jahren auf einen Platz in einer Kindertagesstätte. Dies hat zu einem zunehmenden Bedarf an Erzieherinnen und Erziehern geführt, der bislang nicht allein durch zusätzliche Ausbildungsplätze gedeckt werden konnte. In Baden-Württemberg etwa gelten deshalb seit 2013 auch Angehörige anderer pädagogischer Berufe sowie beispielsweise Hebammen bzw. Entbindungspfleger oder Dorfhelferinnen und Dorfhelfer als Fachkräfte, wenn sie eine mindestens 25-tägige kindheitspädagogische Qualifizierung oder ein einjähriges Berufspraktikum in der Kindertagesbetreuung absolviert haben. Ein beruflicher Abschluss wird dabei nicht erworben (*Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015*). Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, im Kontext des demografischen Wandels neue Zielgruppen wie zum Beispiel *Quereinsteigende* für den Erzieherberuf zu gewinnen und zu qualifizieren. Als *Quereinsteigende* werden hier Personen bezeichnet, die zunächst in einem fachfremden Bereich berufstätig waren und/oder fachfremd studiert (mit/ohne Abschluss) und anschließend eine schulische Erzieherausbildung absolviert haben. Da berufsbegleitende Kindheitspädagogik-Studiengänge eine abgeschlossene Erzieherausbildung voraussetzen, ist ein vorheriger Quereinstieg auf Fachkräfteebene notwendig.

Anhand einer im Sommer 2013 durchgeführten bundesweiten Online-Befragung von Studierenden und Absolventen berufsbegleitender kindheitspädagogischer Studiengänge wer-

den nachfolgend (1) Bildungs- und Berufsbiografie, (2) Motive für eine akademische Weiterbildung, (3) Studienerfahrungen und (bei Absolventen) (4) die berufliche Entwicklung dargestellt. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stand dabei die Frage, welche individuellen sowie strukturellen Förderfaktoren und Barrieren sich für ein berufsbegleitendes Studium von Erzieherinnen und Erziehern identifizieren lassen. Die Ergebnisse dieser quantitativen Datenerhebung ermöglichen Erkenntnisse zur bisherigen Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in einem nach Professionalisierung strebenden Berufsfeld (von Balluseck 2008).

Stichprobenbezogen liegt der Fokus bei *Quereinsteigenden* (QE) in den Erzieherberuf, die über ein solches Studium eine höhere Qualifizierung anstreb(t)en. Personen, die direkt nach ihrem Schulabschluss eine Erzieherausbildung begonnen haben, werden nachfolgend als Vertreterin bzw. Vertreter des *linearen Typs* (LT) bezeichnet. Ihre Einbeziehung ermöglicht eine Datenanalyse in vergleichender Perspektive. Inwieweit beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung die seit einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2009 erleichterten Möglichkeiten (KMK 2009) nutz(t)en und ein berufsbegleitendes Kindheitspädagogikstudium absolvieren (konnten) wird über beide Gruppen betrachtet. Die spezifische Perspektive der *Quereinsteigenden* verbindet Erkenntnisse zu strukturellen Aspekten der berufsbegleitenden akademischen Weiterbildung mit individuellen Einblicken in vielfältige Bildungs- und Berufsbiografien.

2 Methodische Vorgehensweise

2.1 Zielgruppengewinnung und Erhebungszeitraum

Der Erhebungszeitraum von Juni bis September 2013 beinhaltete zu Beginn eine telefonische und/oder schriftliche Kontaktaufnahme mit Leitern bzw. Koordinatoren von 25 berufsbegleitenden kindheitspädagogischen Studiengängen an insgesamt 22 deutschen Hochschulen. Alle Hochschulen leiteten einen Link sowie entsprechende Informationen zum Online-Fragebogen an ihre Studierenden und Absolventinnen/Absolventen weiter. Zusätzlich zu den Hochschulen wurden die 20 einwohnerstärksten deutschen Kommunen schriftlich um Unterstützung der Datenerhebung und um eine entsprechende Informationsweitergabe an die in den städtischen Kindertageseinrichtungen beschäftigten Kindheitspädagoginnen gebeten.

2.2 Fragebogendesign und Auswertung der Daten

Der standardisierte Online-Fragebogen umfasste für Absolventinnen und Absolventen insgesamt 87 Fragen, die in fünf Kategorien unterteilt waren: 1. Allgemeine Fragen zum berufsbegleitenden Studium, 2. Bildungs- und Berufserfahrungen vor dem Studium, 3. Erfahrungen und Kontextbedingungen während des Studiums, 4. Berufliche Situation nach dem Studium, 5. Soziodemografische Daten. Für Studierende entfiel entsprechend die Kategorie „Berufliche Situation nach dem Studium“, sodass für sie der Fragebogen 71 Fragen umfasste. Die Datensätze wurden anschließend in SPSS exportiert und mit diesem Programm deskriptiv ausgewertet. Für die Datenauswertung wurden ausschließlich vollständig ausgefüllte Fragebögen berücksichtigt.

3 Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Bei der nachfolgenden Ergebnisdarstellung werden die Angaben zu *Quereinsteigenden* sowie zu Vertreterinnen und Vertretern des *linearen Typs* jeweils einander gegenübergestellt. So treten spezifische Merkmale von *Quereinsteigenden* sowie Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Personengruppen deutlicher hervor.

3.1 Stichprobenbeschreibung

An der Befragung haben sich insgesamt 210 Personen beteiligt. Davon haben 171 (81,4 Prozent) den Fragebogen vollständig ausgefüllt, darunter 164 Erzieherinnen und Erzieher (78,1 Prozent) und sieben mit einer sonstigen pädagogischen Ausbildung, z. B. Lehramtsstudium. Für eine bessere Vergleichbarkeit werden nachfolgend ausschließlich Erzieherinnen und Erzieher berücksichtigt. Von ihnen haben 129 die Ausbildung unmittelbar nach ihrem Schulabschluss absolviert, sie gehören daher zum *linearen Typ*. Die übrigen 35 Personen haben vor ihrer Erzieherausbildung in einem anderen Bereich gearbeitet oder ein Studium absolviert. Sie bilden die Stichprobe. Über die Gesamtzahl der Studierenden und Absolventinnen/Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge an den kontaktierten Hochschulen und unter den bei den Kommunen beschäftigten Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen liegen keine Angaben vor. Daher lässt sich keine Rücklaufquote ermitteln. Bundesweit waren 2014 insgesamt 2 823 Kindheitspädagoginnen und 229 Kindheitspädagogen in Kindertageseinrichtungen beschäftigt (*Statistisches Bundesamt 2014a, S. 47*). Un-

geachtet der relativ hohen Teilnehmerszahl können die Befragungsergebnisse daher keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Sie liefern jedoch wichtige Implikationen für weiterführende Forschungen.

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

	<i>Linearer Typ</i>	<i>Quereinsteigende</i>
Student/in	80 (62,0%)	29 (82,9%)
Absolvent/in	49 (38,0%)	6 (17,1%)
Gesamt (N=)	129 (100%)	35 (100%)

3.2 Soziodemografische Struktur der Befragten

Geschlechteranteile

In der frühkindlichen Bildung sind Frauen traditionell sehr stark vertreten. Im Jahr 2011 betrug der Frauenanteil unter den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten 95 Prozent (BA 2014, S. 12). Diese Konstellation spiegelt sich auch bei den Personen wider, die einen Quereinstieg vollzogen haben. Von ihnen sind 5,7 Prozent männlich. In der Gruppe *linearer Typ* liegt der Männeranteil dagegen mit 7,9 Prozent etwas höher.

Altersverteilung

Bei der Altersverteilung zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen beiden Personengruppen. Besonders auffallend ist, dass 60 Prozent der *Quereinsteigenden* älter als 40 Jahre sind. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sechs QE ihr Studium zwischen 2011 und 2013 abgeschlossen haben. Unter den teilnehmenden Angehörigen des LT sind 49 Absolventinnen und Absolventen der Abschlussjahrgänge 2007 bis 2013. Da der Studienabschluss zum Zeitpunkt der Befragung maximal sechs Jahre zurückliegt, haben die Graduierten ihr Studium mitunter erst im mittleren Lebensalter begonnen. Damit ist es gelungen, auch Erzieherinnen und Erzieher mit langjähriger Berufserfahrung in kindheitspädagogische Studiengänge zu integrieren.

Tabelle 2: Altersverteilung der Teilnehmenden

Altersgruppe	Linearer Typ	Quereinsteigende
Bis 30 Jahre	48 (37,2%)	7 (20,0%)
31 bis 40 Jahre	33 (25,6%)	7 (20,0%)
41 bis 50 Jahre	39 (30,2%)	15 (42,9%)
Über 50 Jahre	9 (7%)	6 (17,1%)
Gesamt (N=)	129 (100%)	35 (100%)

Familienstand und Kinder

Das höhere Durchschnittsalter bei den QE geht einher mit einem deutlich höheren Anteil von Personen, die verheiratet sind oder in einer Partnerschaft leben. Er beträgt bei dieser Gruppe 88,6 Prozent, bei den Vertreterinnen und Vertretern des LT liegt dieser Anteil mit 76 Prozent deutlich niedriger. Der höhere Altersdurchschnitt trägt außerdem dazu bei, dass 54,3 Prozent der *Quereinsteigenden* bei Studienbeginn bereits ein bis vier Kinder hatten. Dagegen waren lediglich 38,8 Prozent der Angehörigen des LT bei Aufnahme des Studiums schon Eltern von ein bis vier Kindern. Diese Anteile sind im Vergleich zu anderen Studierenden sehr hoch, im Bundesdurchschnitt haben lediglich fünf Prozent aller Studierenden ein oder mehrere Kinder (*Helm 2010, S. 22*). Jene Befragten hatten somit die Anforderungen eines berufsbegleitenden Studiums mit dem Beruf und zusätzlich mit den Familienpflichten in Einklang zu bringen.

3.3 Bildungs- und Berufsbiografie vor dem Studium

Schulbildung

Insgesamt 71,5 Prozent der QE verfügen über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung (Fachhochschulreife oder Abitur), bei den Vertreterinnen und Vertretern des LT liegt dieser Anteil mit 66,7 Prozent um rund fünf Prozentpunkte niedriger. Dabei ist zu berücksichtigen, dass mehr als die Hälfte der QE vor ihrer Erzieherausbildung bereits ein anderes Studium begonnen hatte. Dementsprechend sind beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung mit einem Anteil von insgesamt 32,6 Prozent etwas stärker beim LT als bei den QE (26,9 Prozent) vertreten.

Tabelle 3: Zugangswege zum Studium

Höchster Schulabschluss	<i>Linearer Typ</i>	<i>Quereinsteigende</i>
Mittlerer Bildungsabschluss	20 (15,5%)	4 (15,5%)
HZB (durch Berufsausbildung zuerkannt)	22 (17,1%)	4 (11,4%)
Fachhochschulreife	64 (49,6%)	10 (28,6%)
Abitur	22 (17,1%)	15 (42,9%)
Sonstiges	1 (0,7%)	2 (5,7%)
Gesamt (N=)	129 (100%)	35 (100%)

Beruflicher Hintergrund von *Quereinsteigenden*

Hinsichtlich der früheren Berufsbiografie zeigen sich innerhalb der Gruppe der *Quereinsteigenden* deutliche Unterschiede. Von den 17 Befragten, die zuvor eine andere Berufsausbildung begonnen hatten, haben 16 diese auch beendet. Dabei handelte es sich meist um kaufmännische oder verwaltende Berufe, vereinzelt auch um handwerklich-technische Berufe. Lediglich zwei Personen begannen unmittelbar nach Abschluss der Erstausbildung mit der Erzieherausbildung, die übrigen arbeiteten für einen nicht genannten Zeitraum in ihrem erlernten Erstberuf weiter.

Von den 18 *Quereinsteigenden*, die zunächst ein anderes Studium – vor allem pädagogische und geisteswissenschaftliche Fächer – begonnen hatten, haben dagegen 15 (83,3 Prozent) die Hochschule ohne Examen verlassen. Die drei Absolventinnen arbeiteten nach ihrem Studium bis zu sechs Jahre bevor sie mit der Erzieherausbildung anfangen.

Gründe für die Berufsausbildung als Erzieherin bzw. Erzieher

Das mit Abstand wichtigste Motiv für eine Erzieherausbildung ist bei den Befragten in beiden Gruppen das Interesse am Beruf (QE: 94,3 Prozent; LT: 93,8 Prozent). Für etwa jeden sechsten *Quereinsteigenden* (17,1 Prozent) war zudem die veränderte Lebensplanung entscheidungsrelevant. Dieses Motiv findet sich lediglich bei 3,2 Prozent der Vertreterinnen und Vertreter des *linearen Typs*. Finanzielle Gründe spielten dagegen sowohl für *Quereinsteigende* (8,6 Prozent) als auch für Vertreterinnen und Vertreter des *linearen Typs* (10,9 Prozent) eine nachrangige Rolle. Nur eine Befragte und ein Befragter haben während einer Arbeitslosigkeit an einer Umschulung zur Erzieherin teilgenommen. Somit haben die ver-

bleibenden 33 Angehörigen dieser Gruppe den Quereinstieg ohne staatliche Förderung vollzogen.

Berufspraxis und berufliche Position vor Studienbeginn

Die individuelle Dauer der Berufstätigkeit zwischen Abschluss der Erzieherausbildung und dem Beginn des berufsbegleitenden Studiums unterscheidet sich über alle Befragten sehr stark (Spanne von 0 bis 34 Jahre). Die zwei Gruppen (QE & LT) differieren in ihren jeweiligen Mittelwerten geringfügig (QE: 13,1 Jahre; LT: 10,6 Jahre). Die meisten Teilnehmenden (LT: 89,9 Prozent; QE: 91,4 Prozent) haben in einer Kindertageseinrichtung gearbeitet.

Unmittelbar vor Beginn des Studiums waren jeweils mehr als zwei Drittel der Vertreterinnen und Vertreter des *linearen Typs* (72,1 Prozent) sowie der *Quereinsteigenden* (68,6 Prozent) als Erzieherin bzw. Erzieher beschäftigt. Trotz des späteren Einstiegs in die frühkindliche Bildung ist es jedem fünften *Quereinsteigenden* gelungen, eine Leitungsposition zu übernehmen. Nur wenige Teilnehmende (LT: 4,7 Prozent; QE: 11,4 Prozent) übten bei Studienbeginn eine Tätigkeit ohne unmittelbaren Kontakt mit Kindern aus.

Tabelle 4: Berufliche Position vor Studienbeginn

Position	<i>Linearer Typ</i>	<i>Quereinsteigende</i>
Erzieher/in	95 (73,6%)	24 (68,6%)
Kindergartenleitung	28 (21,7%)	7 (20%)
Tätigkeit in der Fachberatung	2 (1,6%)	1 (2,8%)
Tätigkeit in der Aus- und Fortbildung	1 (0,8%)	–
Sonstiges	3 (2,3%)	3 (8,6%)
Gesamt	129 (100%)	35 (100%)

Teilnahme an Weiterbildungen vor dem Studium

In Anbetracht der sich verändernden Anforderungen in der frühkindlichen Bildung ist für Erzieherinnen und Erzieher eine ständige Kompetenzerweiterung und eine regelmäßige Teilnahme an Weiterbildungen notwendig (*Speth 2010, S. 52*). Die Beteiligungsquote an freiwilligen Qualifizierungsmaßnahmen vor Studienbeginn ist in beiden Gruppen sehr hoch (QE: 100 Prozent; LT: 94,6 Prozent). Dieses Ergebnis bestätigt die allgemein stark ausgeprägte Weiterbildungsaffinität frühpädagogischer Fachkräfte (*Hogrebe/Schulz/Böttcher*

2012, S. 254). Weiterbildungsaktivitäten haben zudem beachtliche 25,7 Prozent der *Quereinsteigenden* sowie immerhin 15,5 Prozent der Vertreterinnen und Vertreter des *linearen Typs* auf die Idee gebracht, ein Studium aufzunehmen.

Gründe für ein berufsbegleitendes Studium

Die bereits bei der hohen Weiterbildungsbeteiligung ersichtliche intrinsische Motivation der Erzieherinnen und Erzieher (*Kettner 2010, S. 33*) spiegelt sich auch bei den von den Befragten genannten Gründen für die Aufnahme eines Studiums wider. Das *Interesse an einer höheren Qualifizierung* ist das jeweils am häufigsten angegebene Motiv für ein berufsbegleitendes Studium in beiden Gruppen (QE: 85,7 Prozent; LT: 91,5 Prozent). Die *fehlende Perspektive im bisherigen Bereich* nannten 45,7 Prozent der *Quereinsteigenden* sowie 39,5 Prozent der Vertreterinnen und Vertreter des *linearen Typs* als Beweggrund. Bei ihnen handelt es sich vor allem um Erzieherinnen bzw. Erzieher im Gruppendienst, die weiterführende Entwicklungsmöglichkeiten suchen. Hier zeigt sich auch ein höherer Anspruch an die ausgeübte Tätigkeit (*Diller/Festner/Freiling/Huber 2011, S. 108*). Für einen annähernd gleich großen Anteil der Befragten (LT: 45,0 Prozent; QE: 37,1 Prozent) ist die *angestrebte Übernahme einer Führungsposition* ausschlaggebend. Diese offensichtliche Aufstiegsorientierung bestätigt ein Ergebnis einer anderen Absolventenbefragung unter frühpädagogischen Fachkräften (*Projektgruppe ÜFA 2013, S. 22*). Nur wenige Befragte haben vom Arbeitgeber die Teilnahme an einer berufsbegleitenden akademischen Weiterbildung angeboten bekommen (QE 5,7 Prozent; LT 10,1 Prozent). Bei ihnen handelte es sich um neun Erzieherinnen ohne Leitungsaufgaben, fünf Erzieherinnen, die eine Leitungsposition in einer Kindertageseinrichtung bekleiden, und um einen Fachberater. Berufliche Gründe stehen somit stärker im Vordergrund bei der Entscheidung für ein berufsbegleitendes Studium.

Barrieren für ein Studium

Die von den Befragten benannten Barrieren hinsichtlich der möglichen Aufnahme eines berufsbegleitenden Kindheitspädagogik-Studiums lassen sich in strukturelle, betriebliche und individuelle Faktoren unterscheiden, die in engem Zusammenhang miteinander stehen. Ihre jeweilige Bedeutung variiert von Person zu Person.

Tabelle 5: Am häufigsten genannte Barrieren für die Aufnahme eines Kindheitspädagogik-Studiums (Mehrfachantworten möglich)

	<i>Linearer Typ</i>	<i>Quereinsteigende</i>
Verhältnismäßig geringe Bezahlung für akademisch qualifizierte Erzieherinnen	107 (82,9%)	29 (82,9%)
Fehlende adäquate Stellen für akademisch qualifizierte Erzieherinnen	96 (74,4%)	23 (65,7%)
Fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber	84 (65,1%)	24 (68,6%)
Vorbehalte von Arbeitgebern gegenüber akademisch qualifizierten Erzieherinnen	40 (31,0%)	7 (20,0%)
Vereinbarkeit von Studium und Beruf ist nicht möglich	49 (38,0%)	14 (40,0%)
Vereinbarkeit von Studium und Familie ist nicht möglich	54 (41,9%)	15 (42,9%)
Gesamt (N=)	129 (100%)	35 (100%)

Zu den strukturellen Hürden gehören für beide Personengruppen insbesondere die verhältnismäßig geringe Bezahlung und die fehlende adäquaten Stellen für Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Die fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber sowie – in deutlich geringerem Maße – deren perzipierte Vorbehalte gegenüber Erzieherinnen und Erzieher mit akademischem Abschluss sind weitere kritische Faktoren. Jeweils rund 40 Prozent der Befragten sehen die Vereinbarkeit von Studium und Beruf sowie Studium und Familie als problematisch an. Dabei ist zu berücksichtigen, dass 38,8 Prozent der Vertreterinnen des *linearen Typs* und 54,3 Prozent der *Quereinsteigenden* bei Studienbeginn bereits Kinder hatten.

3.4 Studienfachwahl und Rahmenbedingungen des Studiums

Gewählte Studiengänge

In beiden Gruppen zeigt sich eine klare Präferenz der Erzieherinnen und Erzieher für Studiengänge mit einer rein pädagogischen Ausrichtung (QE: 68,6 Prozent; LT: 58,1 Prozent). Die

Bezeichnungen der Studiengänge sind dabei sehr heterogen. Das Interesse an einem Studium mit einem Fokus auf Management von Bildungseinrichtungen ist deutlich geringer ausgeprägt (QE: 20,0 Prozent; LT: 31,8 Prozent). Die genannte Studienfachwahl deutet auf den stark ausgeprägten Wunsch hin, im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen weiter pädagogisch arbeiten bzw. eine Leitungsposition übernehmen zu wollen (siehe oben).

Tabelle 6: Gewählte Studiengänge

Studienrichtung	<i>Linearer Typ</i>	<i>Quereinsteigende</i>
Pädagogik	75 (58,1%)	24 (68,6%)
Management	41 (31,8%)	7 (20,0%)
Pädagogik & Management	8 (6,2%)	3 (8,5%)
Sozialpädagogik	5 (3,9%)	1 (2,9%)
Gesamt (N=)	129 (100%)	35 (100%)

Anrechnung von Kompetenzen

Bei etwa jedem dritten befragten Angehörigen des LT (31,0 Prozent) und bei ca. jedem vierten *Quereinsteigenden* (28,6 Prozent) erfolgte eine vollständige Anrechnung auf eine oder mehrere Module des jeweiligen Studiengangs. In diesen Fällen wurden vor allem Kompetenzen aus der Berufserfahrung sowie – deutlich seltener – aus Fort- und Weiterbildungen, die von der jeweiligen Hochschule als thematisch anschlussfähig gewertet wurden, angerechnet. Für die abgeschlossene Erzieherausbildung erfolgte meist eine pauschale Anrechnung von ECTS-Punkten. Bei einer jeweils etwas größeren Gruppe (LT: 36,4 Prozent; QE: 31,4 Prozent) wurden die beruflichen Kompetenzen nicht auf die curriculare Studienleistungen angerechnet.

Berufstätigkeit während des Studiums

Um das Studium mit dem Beruf (und eventuell bestehenden familiären Verpflichtungen) vereinbaren zu können, reduzieren sowohl *Quereinsteigende* (ca. 20 Prozent) als auch Vertreterinnen und Vertreter des *linearen Typs* (rund 16 Prozent) mit Studienbeginn ihre bisherige Vollzeittätigkeit auf eine Teilzeitbeschäftigung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass *Quereinsteigende* häufiger familiäre Sorgebeziehungen hatten. Nur knapp zwei Prozent der Angehörigen des *linearen Typs* sind bzw. waren während des Studiums nicht berufstätig. Auffallend ist, dass eine knappe Mehrheit der Gruppe LT (50,4 Prozent) und fast die Hälfte der QE (42,9 Prozent) weiterhin Vollzeit arbeite(te)n. Dieser hohe Anteil ist auch in Zusammenhang mit der überwiegenden Eigenfinanzierung des Studiums (siehe unten) zu sehen.

Tabelle 7: Beschäftigungsumfang

	<i>Linearer Typ</i>	<i>Quereinsteigende</i>
Vor dem Studium		
Vollzeit	86 (66,6%)	22 (62,9%)
Teilzeit	39 (30,2%)	12 (34,3%)
Nicht berufstätig	2 (1,6%)	1 (2,8%)
Keine Angabe	2 (1,6%)	–
Gesamt (N=)	129 (100%)	35 (100%)
Während des Studiums		
Vollzeit	65 (50,4%)	15 (42,9%)
Teilzeit	61 (47,3%)	20 (57,1%)
Nicht berufstätig	3 (2,3%)	
Gesamt (N=)	129 (100%)	35 (100%)

Finanzierung des Studiums

Bei einem berufsbegleitenden Studium entstehen verschiedene Kosten wie z. B. Studiengebühren sowie Fahrt- und Übernachtungskosten. Die Befragten haben ihr Studium meist durch eine Kombination von verschiedenen Finanzierungsquellen ermöglicht. Am wichtigsten ist dabei das eigene Einkommen (QE: 80 Prozent; LT: 86 Prozent). Bei den *Quereinsteigenden* steht die Unterstützung durch den Partner bzw. die Partnerin (37,1 Prozent) an

zweiter Stelle, bei den Vertreterinnen und Vertretern des *linearen Typs* sind es dagegen eigene Ersparnisse (24,0 Prozent). Die Abweichungen sind in Zusammenhang mit den Unterschieden hinsichtlich der Altersstruktur, des Familienstandes und des Beschäftigungsumfanges zu sehen. Die Tatsache, dass jeweils nur wenige Befragte vom Arbeitgeber die Teilnahme an einem berufsbegleitenden Studium angeboten bekamen, spiegelt sich beim *linearen Typ* auch bei der Studienfinanzierung wider. Aus dieser Gruppe gaben lediglich 8,5 Prozent der Befragten an, von ihrem Arbeitgeber eine finanzielle Unterstützung erhalten zu haben. Dagegen wurde etwa jeder vierte Quereinsteigende (25,7 Prozent) von seinem Arbeitgeber finanziell gefördert. Die generelle Zurückhaltung von Arbeitgebern wird auch daran deutlich, dass 41,9 Prozent der Vertreterinnen bzw. Vertreter des *linearen Typs* und 34,3 Prozent der *Quereinsteigenden* weder eine finanzielle noch eine ideelle Förderung (z.B. Unterstützung bei studienbezogenen Projekten) von ihrem Arbeitgeber bekommen (haben). Die Befragten aus beiden Gruppen erachten daher eine finanzielle Absicherung – auch bei reduzierter Arbeitszeit – (QE: 77,1 Prozent; LT: 71,3 Prozent) neben der Freistellung durch den Arbeitgeber für Präsenzphasen (QE: 94,3 Prozent; LT: 79,8 Prozent) als besonders hilfreich für ein berufsbegleitendes Studium.

3.5 Berufliche Entwicklung von Absolventinnen

Da unter den 55 befragten Absolventinnen und Absolventen lediglich sechs *Quereinsteigende* sind, wird nachfolgend auf eine vergleichende Darstellung der Ergebnisse für die beiden Gruppen verzichtet. Für Graduierte hat sich inzwischen die Bezeichnung *Kindheitspädagogin / Kindheitspädagoge* etabliert.

Aktuelle Tätigkeitsbereiche

Vier von fünf Absolventinnen und Absolventen arbeiten in einer Kindertageseinrichtung, etwa jede dritte Absolventin bzw. jeder dritte Absolvent hat eine Leitungsposition inne. Im Vergleich zur beruflichen Situation vor dem Studium ist der Anteil der in Kindergärten tätigen Personen etwas zurückgegangen, der Anteil derjenigen Befragten, die eine Einrichtung leiten, hingegen deutlich angestiegen. Mindestens 13 Erzieherinnen und Erziehern ist es nach dem Hochschulexamen gelungen, eine Führungsposition zu übernehmen. Drei ehemalige Leitungskräfte sind in die Fachberatung gewechselt. Die jeweiligen Zahlen sind eventu-

ell noch höher, da auffallend viele Befragte (N=20) nicht angegeben haben, welche berufliche Position sie aktuell in den Kindertageseinrichtungen bekleiden. Für die übrigen Graduierten haben sich berufliche Perspektiven in anderen Tätigkeitsbereichen eröffnet. Beispielsweise arbeitet eine Teilnehmerin als Lehrerin an einer Fachakademie und eine Befragte ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt. Dies deutet darauf hin, dass sich mit einem Studienabschluss weitere Optionen innerhalb und außerhalb der Kindheitspädagogik ergeben haben. Eine deutliche Mehrheit der Befragten verbleibt allerdings in den Kindertageseinrichtungen und wandert nicht in andere potenzielle Aufgabenbereiche, z. B. in die Verwaltung oder in Schulen, ab.

Tabelle 8: Tätigkeitsbereiche nach absolvierten Studienschwerpunkten

	Pädagogik	Management	Pädagogik & Management	Sozialpädagogik	Anteil in%
Kindergarten	18 (78,3%)	16 (72,7%)	5 (100%)	5 (100%)	80
Erzieher/in	1	2	2	–	9,1
Kindergartenleitung	8	7	–	4	34,5
Keine Angabe /keine Zuordnung möglich	9	7	3	1	36,4
In einer sozialen Organisation	1 (4,3%)	1 (4,5%)	–	–	3,6
In einer Einrichtung der Jugendhilfe	1 (4,3%)	–	–	–	1,8
In einer Kommune	1 (4,3%)	2 (9,1%)	–	–	5,5
In einem anderen Bereich	2 (8,7%)	–	–	–	3,6
Bei einem Arbeitgeber in der Verwaltung	–	2 (9,1%)	–	–	3,6
Derzeit nicht berufstätig	–	1 (4,5%)	–	–	1,8
Gesamt (N=) * Teilweise aufgerundet	23 (100%)	22 (100%)	5 (100%)	5 (100%)	100

Bei der beruflichen Entwicklung ist die individuelle Dauer der Berufspraxis seit dem Studienabschluss zu berücksichtigen. Sie variiert zwischen null und sechs Jahren, der Mittelwert beträgt für alle Absolventinnen lediglich 1,5 Jahre. Rund ein Drittel der Absolventinnen und Absolventen (38,2%) übt derzeit eine Tätigkeit aus, für die nach eigenen Angaben ein Hochschulexamen notwendig ist. Dabei handelt es sich vorwiegend um Kindergartenleitungen und um Stellen als Praxis-/Fachberaterin bzw. Praxis-/Fachberater.

Nach dem Hochschulexamen erreicht der Beschäftigungsumfang wieder das Niveau vor Studienbeginn, 69,1 Prozent der Absolventinnen und Absolventen arbeiten Vollzeit, 27,3 Prozent sind Teilzeitbeschäftigte. Die übrigen Befragten machten keine Angaben zu ihrer Arbeitszeit.

Mehrwert eines berufsbegleitenden Studiums

Die meisten Absolventinnen und Absolventen verbleiben nach ihrem Hochschulexamen zunächst bei ihrem bisherigen Arbeitgeber. Auch hier ist der geringe durchschnittliche Zeitraum seit dem Studienabschluss zu beachten. Nur eine Befragte ist inzwischen nicht mehr erwerbstätig.

Der Neustart bei einem anderen Unternehmen bringt einen insgesamt höheren Mehrwert als der Verbleib beim bisherigen Arbeitgeber. Stellenwechslerinnen und Stellenwechsler übernehmen prozentual häufiger eine anspruchsvollere Tätigkeit als *Verweilerinnen* bzw. *Verweiler* und bekommen öfter eine Gehaltserhöhung. Hinsichtlich des Aufstiegs in eine Leitungsposition ist es umgekehrt.

Tabelle 9: Berufliche Veränderungen bei berufstätigen Absolventen (Mehrfachantworten möglich)

Berufliche Veränderung	
Verbleib beim selben Arbeitgeber	40 (72,7%)
Gehaltserhöhung bekommen	9 (22,5%)
Anspruchsvollerer Tätigkeitsbereich	7 (17,5%)
Leitungsposition übernommen	16 (40,0%)
Keine Veränderung	17 (42,5%)
Wechsel des Arbeitgebers	14 (25,5%)
Gehaltserhöhung bekommen	6 (42,9%)
Anspruchsvollerer Tätigkeitsbereich	9 (64,3%)
Leitungsposition übernommen	4 (28,6%)
Nicht mehr erwerbstätig	1 (1,8%)
Gesamt (N=)	55 (100%)

Nahezu alle Absolventinnen und Absolventen (96,3 Prozent) beurteilen ihr Studium rückblickend als erfolgreich. Sie begründen dies insbesondere mit der Erweiterung ihrer beruflichen Kompetenzen, den daraus resultierenden zusätzlichen beruflichen Möglichkeiten und der persönlichen Horizonterweiterung. Lediglich zwei Befragte bewerten ihre akademische Weiterqualifizierung nicht als erfolgreich, da sie mit ihrem Hochschulabschluss *keinerlei finanzielle Verbesserung* erreichten bzw. *nicht in [den] gewünschten Tätigkeitsbereich wechseln* konnten.

Zufriedenheit mit Tätigkeit und Gehalt

Obwohl sich für die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen eine berufliche Verbesserung ergeben hat, ist die Zufriedenheit mit der Tätigkeit und vor allem dem Gehalt insgesamt niedrig. Die Befragten konnten auf einer fünfstufigen Skala (1 = *sehr unzufrieden*, 3 = *einigermaßen zufrieden* und 5 = *sehr zufrieden*) eine Beurteilung abgeben. Der auf dieser Basis berechnete Mittelwert für die Tätigkeit liegt bei 3,43 und damit deutlich höher als der Mittelwert für das Gehalt mit 2,51. Wenn für die derzeitige berufliche Position ein Hochschulabschluss notwendig ist, steigen zwar beide Zufriedenheitswerte an (Tätigkeit: 3,67;

Gehalt: 2,71), doch die deutlichen Unterschiede bleiben bestehen. Eine Ursache für die starke Abweichung ist die tarifliche Eingruppierung des Personals in Kindertageseinrichtungen. Dabei ist die Bewertung der jeweiligen Tätigkeit und nicht der Abschluss maßgeblich. Erzieherinnen und Erzieher mit einem Hochschulexamen verdienen somit genauso viel wie Erzieherinnen und Erzieher mit Berufsfachschulabschluss.

4. Diskussion – Implikationen und Handlungsansätze

Seit der Einführung kindheitspädagogischer Studienangebote 2004 sind zahlreiche Studien zur Akademisierung und Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland entstanden. Besonders hervorzuheben sind hierbei die zahlreichen Publikationen der 2009 gegründeten „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF), einem gemeinsamen Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert-Bosch-Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts. Inzwischen liegen auch erste Untersuchungen zum Verbleib von Absolventen vor (z. B. *Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012* und *Projektgruppe ÜFA 2013*). Sie bezogen jeweils Graduierte von grundständigen und von berufsbegleitenden Studiengängen ein. Dagegen blieben *Quereinsteigende* als eigenständige Gruppe unberücksichtigt. Bislang wurde der Quereinstieg in die Frühpädagogik allein für den Erzieherberuf untersucht (*Dudek/Gebrande 2012*). Zum Thema Quereinstieg auf der Fachkraft- und Hochschulebene – allgemein – liegen bisher insgesamt nur wenige empirische Forschungsarbeiten vor (*Diller/Festner/Freiling/Huber 2011, S. 99*). Anhand der dargestellten Ergebnisse lassen sich verschiedene Implikationen für die künftige Akademisierung der Kindheitspädagogik ableiten, die Strukturen, Arbeitgeber und Mitarbeitende betreffen und eng miteinander verbunden sind.

Strukturen

Berufsbegleitende Studiengänge stellen für die Befragten ein insgesamt passendes Studienformat dar, das sich mit ihrer persönlichen Lebenssituation zumeist gut vereinbaren lässt. Rund 50 Prozent der Vertreterinnen und Vertreter des *linearen Typs* arbeiten parallel zum Studium weiterhin Vollzeit, sodass ein grundständiges Studium nicht infrage kommt. Die Datenerhebung hat gezeigt, dass dieses Angebot sowohl von Berufsanfängern als auch von Erzieherinnen und Erziehern mit langjähriger Berufserfahrung angenommen wird. Um das

von Wolter/Banscherus/Kamm/Otto/Spexard konstatierte *Durchlässigkeitsdefizit des deutschen Hochschulsystem* (2014, S. 10) zu reduzieren, sind verschiedene Handlungsansätze möglich. Dazu gehört die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen (Banscherus 2010, S. 226). Nur bei etwa 30 Prozent der Teilnehmenden aus beiden Gruppen erfolgte eine vollständige Anrechnung auf die Studienleistungen. Angesichts der überdurchschnittlich hohen Weiterbildungsbeteiligung von Erzieherinnen und Erziehern erscheint eine (engere) Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Hochschulen geboten. Auf diese Weise könnte etwa ein *modular aufgebaute[s] und bundesweit anerkannte[s] Qualifizierungssystem* (Dreyer 2010, S. 16) entstehen. Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen würden häufiger angerechnet werden können (Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011). Dadurch ließe sich – in individuell unterschiedlichem Maße – die Studiendauer verkürzen, was wiederum berufsbegleitend Studierenden besonders entgegenkäme.

Für die Übergangsphase von beruflicher zu hochschulischer Bildung betonen Wolter/Banscherus/Kamm/Otto/Spexard zudem die Bedeutung *zielgruppenspezifischer Unterstützungsangebote* wie etwa *Informations- und Beratungsangebote*, die die besondere Situation *nicht-traditionelle[r] Studierendengruppen* berücksichtigen (2014, S. 23–24) – etwa im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie. Die Studieneinstiegsphase kann für beruflich Qualifizierte unter anderem durch spezifische Vorbereitungskurse (Hanft/Knust 2010, S. 53), z. B. für wissenschaftliches Arbeiten, erleichtert werden.

Die kindheitspädagogischen Studiengänge zielen auf eine gesellschaftliche Aufwertung des Arbeitsfeldes und eine Attraktivitätssteigerung des Berufs ab (vbw, 2012, S. 56). Diese Ambitionen stehen allerdings im Widerspruch mit der aktuellen Vergütung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen entspricht das Gehaltsniveau nicht dem Hochschulabschluss, was zu einer hohen Unzufriedenheit unter den Befragten und auch unter anderen Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012, S. 36) führt. Nach wie vor ist für die tarifliche Eingruppierung des Personals in Kindertageseinrichtungen die Bewertung der Tätigkeit maßgeblich. Erzieherinnen und Erzieher mit Bachelorabschluss verdienen daher genauso viel wie ihre Kolleginnen und Kollegen ohne Hochschulexamen. Der Aktionsrat Bildung empfiehlt daher eine Anhebung der Vergütung für Kindheitspädagoginnen und Kind-

heitspädagogen auf das Niveau von Graduierten vergleichbarer Studiengänge (vbw 2012, S. 71). Damit soll die Attraktivität eines Hochschulstudiums und der anschließende Verbleib in dem Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen gefördert werden.

Arbeitgeber

Die bei der Befragung deutlich gewordene Zurückhaltung von Arbeitgebern hinsichtlich der Unterstützung eines berufsbegleitenden Studiums deutet auf ein Dilemma hin. Eine aktuelle empirische Studie unter Trägern von Kindertageseinrichtungen ergab, dass fast alle Befragten die Etablierung kindheitspädagogischer Studienangebote befürworten (Altermann/Holmgaard 2013, S. 273). Solange es allerdings nicht zu den genannten strukturellen Veränderungen kommt und keine Refinanzierung durch die Länder erfolgt, können Träger in der Regel Kindheitspädagogen weder eine adäquate Vergütung noch eine der Qualifikation entsprechende Stelle bzw. Aufstiegsmöglichkeiten anbieten (Altermann/Holmgaard 2013, S. 273). Die weitere Entwicklung lässt sich für Arbeitgeber schwer prognostizieren, sie verharren daher in einer *abwartenden Haltung* (Altermann/Holmgaard 2013, S. 275). Zwar gestaltet die Politik die entscheidenden Rahmenbedingungen in der überwiegend öffentlich finanzierten Frühpädagogik. Jedoch besteht auch bei Trägern Handlungspotential, etwa im Hinblick auf ein strategisches Personalmanagement, das arbeitgeberspezifische Lösungen entwickelt. Dazu gehört beispielsweise die gezielte Förderung von Erzieherinnen und Erziehern, die sich akademisch weiterqualifizieren wollen. Der Aktionsrat Bildung spricht sich beispielsweise dafür aus, *besondere Anstrengungen zu unternehmen, [um] bereits im frühpädagogischen Feld arbeitende Personen für ein (berufsbegleitendes) Hochschulstudium zu gewinnen* (vbw 2012, S. 60). Aus Sicht der Experten sind dafür (bezahlte) Freistellungen und finanzielle Förderungen notwendig – genau diese Aspekte sind auch nach Einschätzung der Befragten besonders relevant. Kommt es dazu nicht, wächst die Gefahr, dass Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen die frühkindliche Bildung verlassen, weil sie in anderen Bereichen attraktivere Arbeitsbedingungen vorfinden. Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen mit vorheriger Erzieherausbildung sind in besondere Weise geeignet, wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis einzubringen und Qualitätsstandards weiterzuentwickeln. Das wiederum kommt dem Arbeitgeber und auch dem multiprofessionell zusammengesetzten übrigen Personal zugute.

Mitarbeitende

Die Befragung hat ergeben, dass es Erzieherinnen und Erzieher gibt, die sich nach einem erfolgreichen Quereinstieg auf der Fachkräfteebene später berufsbegleitend akademisch weiterqualifizieren. Sie nehmen dafür einen langen Ausbildungsweg und hohe Opportunitätskosten in Kauf. Zugleich beweisen sie – ebenso wie die Angehörigen des *linearen Typs* – ein hohes Maß an intrinsischer Motivation und Selbstdisziplin bezüglich der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie. Für die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen ergeben sich nach dem Hochschulexamen berufliche Verbesserungen, vor allem dann, wenn sie den Arbeitgebern wechseln. Vier von fünf Graduierten arbeiten weiterhin in Kindertageseinrichtungen. Damit liegt der Anteil von Personen, die in einem kindheitspädagogischen Arbeitsfeld tätig sind, deutlich über dem bei einer anderen Absolventenbefragung ermittelten Wert von 69,6 Prozent (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012, S. 24). An dieser Datenerhebung hatten allerdings auch Graduierte ohne vorherige Erzieherausbildung teilgenommen. Einige Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen verbleiben im Gruppendienst, anderen gelingt nach dem Hochschulexamen der Aufstieg in eine Leitungsfunktion. Die übrigen wechseln z. B. in die Fachberatung oder in die Weiterbildung. Eine Abwanderung in andere Arbeitsbereiche, etwa soziale Organisationen, ist dagegen die Ausnahme. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Befragung relativ kurze Zeit nach dem jeweiligen Studienabschluss stattfand. In einer Längsschnittstudie wäre zu untersuchen, ob es später doch noch zu einer Abwanderung in andere Arbeitsfelder kommt.

Immerhin 38,2 Prozent der Graduierten üben eine Beschäftigung aus, für die ein Hochschulexamen notwendig ist – ein um 13 Prozent höherer Wert im Vergleich zur Absolventenbefragung von Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein (2012, S. 29). Im Umkehrschluss gilt somit für beide Untersuchungen, dass der überwiegende Teil der Absolventinnen und Absolventen einer Tätigkeit nachgeht, die nicht unbedingt einen Hochschulabschluss erfordert. Fehlende adäquate Stellen für Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen stellen nach Ansicht der Teilnehmenden die zweitwichtigste Barriere für die Aufnahme eines entsprechenden Studiums dar. Die hohe Weiterbildungsmotivation unter Erzieherinnen und Erziehern lässt vermuten, dass grundlegende Veränderungen im Tarifgefüge und die Schaffung zusätzlicher Stellen für Kindheitspädagoginnen sich positiv auf die Studienbereitschaft des frühpädagogischen Fachpersonals auswirken.

5. Fazit

Quereinsteigende unterscheiden sich von Vertreterinnen und Vertretern des *linearen Typs* meist kaum bei den Einschätzungen zu strukturellen Aspekten eines berufsbegleitenden Studiums. Hinsichtlich personenbezogener Aspekte zeigen sich hingegen teilweise deutliche Abweichungen. Dies gilt insbesondere bei der häufigeren schulischen Hochschulzugangsberechtigung, dem höheren Durchschnittsalter und der häufigeren Elternschaft. Der geringe Männeranteil von knapp sechs Prozent belegt, dass der Erzieherberuf bislang für Berufswechsler offenkundig keine attraktivere Berufsperspektive als für männliche Schulabsolventen darstellt. Das neue Modellprogramm *Quereinsteiger – Männer und Frauen in Kitas* des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend will dies ändern und wendet sich gezielt an berufserfahrene Erwachsene mit mindestens mittlere Bildungsabschluss.

Das Format *berufsbegleitendes Studium* ist für berufserfahrene Erzieherinnen und Erzieher oft die einzige Möglichkeit, sich akademisch weiterzubilden und dies mit den beruflichen und familiären Verpflichtungen vereinbaren zu können. Die unter Erzieherinnen und Erziehern überdurchschnittlich hohe Weiterbildungsbeteiligung stellt grundsätzlich eine gute Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums parallel zur Berufstätigkeit dar. Damit sich Erzieherinnen und Erzieher tatsächlich dafür entscheiden, bedarf es allerdings einer ausgeprägten intrinsischen Motivation und einer hohen Selbstdisziplin. Dies gilt in besonderem Maße für *Quereinsteigende* mit einer *Patchwork-Biografie*. Sollen mehr Erzieherinnen und Erzieher berufsbegleitend studieren und auch mehr Absolventinnen bzw. Absolventen in der Frühpädagogik verbleiben, sind grundlegende Veränderungen auf der strukturellen und betrieblichen Ebene notwendig. Dazu gehört der Ausbau von berufsbegleitenden Studiengängen, die die spezifische Situation von beruflich Qualifizierten und der von ihnen außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen (stärker) berücksichtigen. Dafür bietet sich die Entwicklung eines bundesweit geltenden und modular strukturierten *Qualifizierungssystems* (Dreyer 2010, S. 16) an. Den beruflichen Erfolg der Absolventinnen und Absolventen können die Hochschulen jedoch nur bedingt beeinflussen (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012, S. 38). Soll der Mehrwert eines Studiums nicht allein in der persönlichen Horizonterweiterung bestehen, sind eine dem Hochschulabschluss angemessene Vergütung und die Schaffung zusätzlicher Stellen für Kindheitspädagoginnen und Kindheits-

pädagogen unbedingt erforderlich. Wichtig ist zudem eine stärkere arbeitgeberseitige Unterstützung für Erzieherinnen und Erzieher, die ein berufsbegleitendes Studium anstreben. Dabei ist ein durch höhere Zuschüsse finanzierter verbesserter Personalschlüssel hilfreich. Von dem mit einem Kindheitspädagogik-Studium verbundenen Kompetenzzuwachs profitiert letztlich das gesamte pädagogische Personal in der jeweiligen Einrichtung und somit auch der Träger. Durch ein entsprechendes Personalmanagement kann zudem darauf hingewirkt werden, dass Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen auch weiterhin in der pädagogischen Arbeit am Kind verbleiben. Denn erst dann kommt die inzwischen als *unverzichtbar* (Thole/Cloos 2006, S. 64) angesehene Teil-Akademisierung der Frühpädagogik auch unmittelbar den Kindern zugute und kann so zu einer weiteren Professionalisierung des Arbeitsfeldes führen. Die damit verbundene Attraktivitätssteigerung kann sich positiv auf die künftige Gewinnung, Bindung und Qualifizierung von *Quereinsteigenden* auswirken.

Literatur:

Altermann, André; Holmgaard, Marie (2013): Die (Teil-)Akademisierung der Frühpädagogik aus der Perspektive der Träger – Erste Befunde einer Befragung von Vertreterinnen und Vertretern der Träger von Kindertageseinrichtungen zum Akademisierungsprozess im Elementarbereich. In: Institut für Soziale Arbeit (Hrsg.): ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 18, 2013, S. 261–277

Banscherus, Ulf (2010). Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wolter, Wiesner u. a. (Hrsg.), Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim, S. 221–237

Bundesagentur für Arbeit (2014): Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Fachkräfte in der Kinderbetreuung und –erziehung. Nürnberg

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung.

http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf (Zugriff am 15.09.2015)

Diller, Franziska; Festner, Dagmar; Freiling, Thomas, Huber, Silke (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur. Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld

- Dreyer, Rahel (2010):* Kindheitspädagogik versus Erzieherin!? Klassische und neue Akteure im Feld der Kindertagesbetreuung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 9, 2010, 5, S. 12–16
- Hanft, Anke; Knust, Michaela (2010):* Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung 30, 2010, 1, S. 43–59
- Helm, Jutta (2010):* Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. München (WiFF-Studien 5)
- Hogrebe, Nina; Schulz, Sabrina; Böttcher, Wolfgang (2012):* Professionalisierung im Elementarbereich – Personalentwicklung im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. In: Soziale Passagen, 4, 2012, 2, S. 247–261
- Kettner, Anja (2010):* Was sind uns Erzieherinnen und Erzieher wert? Fachkräftemangel: Herausforderungen für Praxis und Politik. In: Durchblick, 2010, 1, S. 29–37.
- Kirstein, Nicole, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Haderlein, Ralf (2012):* Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. München (WiFF-Expertisen 27)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009):* Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Zugriff: 15.09.2015)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (2015):* §7 Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG). http://www.kultusportal-bw.de/Len/Startseite/Kindergaerten_+Kleinkindbetreuung+und+ bildung/Kindertagesbetreuungsgesetz+KiTaG (Zugriff: 15.09.2015)
- Oberhuemer, Pamela (2008):* Professionalisierung als System? Blicke in europäische Landschaften. In: von Balluseck (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 51–61
- Projektgruppe ÜFA (2013):* Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt. Erste Befunde einer Absolventenbefragung 2012.

- http://www.projekt-uebergang.de/Broschuere_UEFA_final.pdf (Zugriff am 15.09.2015)
- Speth, Christine (2010):* Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. Wiesbaden
- Stamm-Riemer, Ida; Loroff, Claudia; Hartmann, Ernst A. (2011):* Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover (Forum Hochschule 1/2011)
- Statistisches Bundesamt (2014a):* Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2014.
- <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege.html> (Zugriff am 15.09.2015)
- Thole, Werner; Cloos, Peter (2006):* Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: Diller, Rauschenbach (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, S. 47–77
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2012):* Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten des Aktionsrats Bildung. Münster
- Von Balluseck, Hilde (2008):* Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) (2015):* Studiengangsdatenbank für frühpädagogische und kindheitspädagogische Studiengänge.
- <http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank> (Zugriff am 15.09.2015)
- Wolter, Andrä;; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline; Otto, Alexander; Spexard, Anna (2014):* Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36, 2014, 4, S. 8–38.