

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik

Juliane Bookhagen/Maria Schmidt

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV1901A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Zitiervorschlag: Bookhagen, Juliane/Schmidt, Maria (2022): Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 36. München

© 2022 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Lizenz: CC-BY-NC-ND 3.0 DE

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:

www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Lektorat: Liliana Wopkes, Forchheim

Gestaltung, Satz: O.media GmbH, Leipzig

Druck: Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt am Main

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-382-1

Die Online-Version dieser Publikation ist abrufbar unter: <https://doi.org/10.36189/wiff92021>

Juliane Bookhagen/Maria Schmidt

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik

*Unter Mitarbeit von Bärbel Amerein, Stefanie Greubel, Dana Harring, Roswitha Sommer-Himmel und
Susanne Viernickel*

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen gibt es zwar seit gut 15 Jahren, im Vergleich zu verwandten Berufsgruppen handelt es sich jedoch nach wie vor um eine junge Profession. Dementsprechend sind die Karrieremöglichkeiten der Absolventinnen und Absolventen noch wenig vorgezeichnet, Suchbewegungen finden sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene statt. Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen müssen ihren Platz zwischen etablierten Berufsgruppen wie Erzieherinnen und Erziehern oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen finden und sich innerhalb eines tradierten Qualifikationsgefüges behaupten. Der Umstand, dass die enorme Expansion der Kindertagesbetreuung auf allen Ebenen des Systems – sei es in der Kindertageseinrichtung selbst, in der Aus- und Weiterbildung oder in den Trägerorganisationen – für Nachwuchsprobleme gesorgt hat, zeigt sich aus dieser Perspektive als günstiger Effekt: Denn die Absolventinnen und Absolventen treffen hierdurch auf einen offenen, flexiblen Arbeitsmarkt, der auch solche Optionen eröffnet, die auf den ersten Blick ungewöhnlich erscheinen mögen.

Die vorliegende Studie der „Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (BAG-BEK) geht einer dieser Optionen nach und zwar der Platzierung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen als Lehrkräfte an Fachschulen. Sie untersucht Gelingensbedingungen, beleuchtet jedoch auch die Ambivalenzen und Schwierigkeiten, die diesen Berufsweg im Moment noch ausmachen.

Wir danken den Autorinnen und hoffen, dass die vorliegende Publikation den Diskurs um die Weiterentwicklung des Qualifikationsprofils der Kindheitspädagogik beleben wird.

München, im Januar 2022



Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin
Projektleitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Methodisches Vorgehen	10
	2.1 Forschungsdesign	10
	2.2 Stichprobe	11
3	Forschungsergebnisse	13
	3.1 Teilstudie 1: Formale Zugangsvoraussetzungen in die Fachschulen	13
	3.2 Teilstudie 2: Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Lehrkräfte	14
	3.2.1 Zugangswege und Qualifikationsprofile	15
	3.2.2 Unterrichtsfächer und Lernfelder	18
	3.2.3 Berufswahlmotive: Beruflicher Aufstieg oder Flucht aus der Praxis?	18
	3.2.4 Das Studium der Kindheitspädagogik als Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit	21
	3.2.5 Selbstverständnis als Kindheitspädagogin und -pädagoge	23
	3.2.6 Unterrichtsziele	25
	3.2.7 Didaktische Formate	26
	3.2.8 Rolle als Lehrkraft	26
	3.2.9 Sicht auf Schülerinnen und Schüler	28
	3.2.10 Integration in das Lehrerkollegium	28
	3.2.11 Bewertung der fachschulischen Ausbildung	31
	3.2.12 Berufliche Zufriedenheit als Lehrkraft	34
4	Fazit	36
5	Literatur	39
6	Anhang	40

1 Einleitung

Zeitgleich mit dem quantitativen Ausbau der institutionellen Kindertagesbetreuung und dem sich dabei verstärkenden Fachkräftemangel intensivierte sich in den letzten zwanzig Jahren die Diskussion um die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen. Mit der Einführung der Bildungspläne der Länder und angesichts der wachsenden Diversität und Heterogenität der in den Einrichtungen betreuten Kinder erhöhten sich auch die Anforderungen an die Fachkräfte in der Frühen Bildung. Das 2018 in Kraft getretene KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz ist der bisher letzte Schritt auf einem Entwicklungsweg, der zu weiteren Veränderungen in den Bundesländern führte.

Die Debatte um notwendige Qualifikationen frühpädagogischer Fachkräfte im Zusammenhang mit der Professionalisierung, Verfachlichung und Akademisierung der Frühen Bildung wurde kontrovers geführt und mündete unter anderem in die Etablierung einer Reihe von Qualifikationsprofilen, von Instrumenten zur Qualitätserfassung in Kindertageseinrichtungen sowie von Hochschulstudiengängen im Bereich der Kindheitspädagogik. Bezogen auf die Ausbildung für die Frühe Bildung ist und bleibt die Qualität in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern einer der wichtigsten Wirkfaktoren der Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes.

Erzieherinnen und Erzieher werden derzeit in Deutschland an 631 Berufskollegs, Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik¹ ausgebildet (Stand 2017/18). Diese befinden sich etwa hälftig in öffentlicher und in freier Trägerschaft. Der große Bedarf an Fachkräften zeigt sich auch an den kontinuierlich steigenden Zahlen der Schülerinnen und Schüler an diesen Fachschulen: Begannen im Jahr 2007/08 noch 21.000 Schülerinnen und Schüler die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, so lag deren Zahl im Jahr 2017/18 bereits bei 38.000. Dies entspricht einem Anstieg der Ausbildungskapazitäten um etwa 80% in den letzten zehn Jahren (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 133f.).

Die wachsende Zahl der Auszubildenden bedingt einen erhöhten Bedarf an Lehrenden, diese kommen jedoch mit sehr heterogenen Qualifikationen an die Fachschulen. Für die in den letzten Jahren vielfach diskutierte Qualität der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher ist die Qualifikation und Kompetenz der Lehrkräfte von hoher Relevanz. Dennoch existieren bisher weder aussagekräftige Zahlen zum Qualifikationsniveau dieser Lehrkräfte noch Aussagen zu deren Kompetenzspektrien und Lehrverhalten.

Lehramtsanwärterinnen und -anwärter für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik werden derzeit an sieben Hochschulstandorten bis zum ersten Staatsexamen ausgebildet. Die Schulen können jedoch mit den jährlich etwa 200 Absolventinnen und Absolventen bei Weitem nicht bedarfsgerecht mit Lehrkräften versorgt werden (BöfAE/Lammert 2019, S. 1). In neun deutschen Bundesländern ist die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik derzeit öffentlich als Mangelfach ausgewiesen und steht damit auch an öffentlichen Schulen Fachkräften mit einschlägigen Hochschulabschlüssen (in der Regel Master/Magister/universitäre Diplomabschlüsse) ohne Lehrbefähigung zur Bewerbung offen. Mit unterschiedlicher Definition finden sich in den Bundesländern die Begriffe Quer-, Seiten- und Direkteinsteiger für Lehrkräfte, die – als Maßnahme der Lehrkräftegewinnung – ohne einschlägiges erstes Staatsexamen/Master of Education im Schuldienst beschäftigt werden.

In einer Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik gaben nur 23,5% der 1.177 Befragten an, über ein Lehramtsstudium mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik zu verfügen. Weitere 18,4% der Lehrkräfte stammen aus anderen Lehramtsstudiengängen und 58,2% weisen eine Qualifikation außerhalb des Lehramts vor (Kleeberger/Stadler 2011, S. 15). Als nicht-lehramtsbezogene Zulieferfächer für Lehrkräfte in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher erwiesen sich bisher insbesondere Abschlüsse der Erziehungswissenschaften und der Sozialen Arbeit.

Seit der Entstehung des ersten Studienganges „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin im Jahr 2004 stehen inzwischen in über 100 Bachelor- und Masterstudiengängen ausge-

¹ Im Folgenden wird die Bezeichnung Fachschule einheitlich für Berufskollegs, Fachschulen und für Fachakademien für Sozialpädagogik verwendet.

bildete Kindheitspädagoginnen und -pädagogen² als potenzielle Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik zur Verfügung. Spezialisiert auf den Bereich Frühpädagogik und ausgestattet mit einer auf den Theorie-Praxis-Transfer ausgelegten Vorbildung bringen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen eine besondere Expertise für das Ausbildungsfeld mit. Es ist zu vermuten, dass sie – sozusagen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren – zur Qualitätsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen beitragen sowie Innovationen an den Fachschulen mit vorantreiben. Daher stellen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen schon heute und wahrscheinlich auch in Zukunft eine interessante Absolventengruppe für die Lehrkräftegewinnung an Fachschulen für Sozialpädagogik dar.

Die vorliegende Studie der „Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V./AG Forschung“ in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Erfurt ermöglicht einen ersten Einblick in die Situation von kindheitspädagogischen Fachkräften, die an Fachschulen für Sozialpädagogik tätig sind. Sie beleuchtet ihre Einmündungswege und beruflichen Motive, ihren Status innerhalb des Lehrerkollegiums, ihre persönliche Zufriedenheit sowie die Gestaltung ihrer Lehrtätigkeit.

Die Studie gliedert sich in die zwei Teilstudien „Formale Zugangsvoraussetzungen in die Fachschulen“ sowie „Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Lehrkräfte“. Die erste Teilstudie untersucht mittels einer Dokumentenanalyse die formalen Zugangsvoraussetzungen für die Arbeit als Lehrkraft an Fachschulen für Sozialpädagogik in den Bundesländern. Ziel war hier, die Zugangswege systematisch zu beleuchten. Die entstandene Transparenz bezüglich der Einmündung in das

Lehramt kann berufliche Aufstiegschancen und Durchlässigkeit für akademisch ausgebildete Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ermöglichen.

Im Mittelpunkt der zweiten Teilstudie steht die explorative Untersuchung dieser Einmündungswege durch Interviews. Ziel dieser Teilstudie war es, Antworten auf die Fragen nach den Berufswahlmotiven, dem persönlichen Kompetenzzempfinden und der Unterrichtsgestaltung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Lehramt zu finden. Die qualitativen Interviews zielten also auf die Beantwortung der folgenden Forschungsfragen:

- Über welche Zugangswege bzw. mit welchen Qualifikationsprofilen gelangen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Lehrkräfte an die Fachschulen?
- Welche Fächer unterrichten sie? In welchen Lernfeldern und für welche weiteren Aufgabenbereiche werden sie eingesetzt?
- Welche Motive liegen der Entscheidung zugrunde, als Fachschullehrkraft zu arbeiten?
- Auf welche Wissensbestände und Kompetenzen aus dem Studium und/oder der eigenen Berufsbiografie können Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in ihrer Tätigkeit in besonderem Maß zurückgreifen? In welchen Bereichen fühlen sie sich ungenügend vorbereitet bzw. ausgebildet für diese Tätigkeit?
- Worauf legen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in ihrer beruflichen Tätigkeit bzw. in ihrem Unterricht besonderen Wert? Was sollen ihre Schülerinnen und Schüler³ nach der Ausbildung wissen und können? Mit welchen didaktischen Formaten arbeiten die Lehrkräfte?
- Wie nehmen sich Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in ihrer Rolle im Kollegium wahr? Wie werden sie wahrgenommen?
- Wie nehmen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen die Qualität der fachschulischen Ausbildung wahr? Wo sehen sie die größten Stärken und den größten Entwicklungs- bzw. Veränderungsbedarf?

2 Die Bezeichnungen Kindheitspädagogin und Kindheitspädagoge wurden 2009 als einheitliche Berufsbezeichnungen für akademische Fachkräfte der Frühpädagogik von der BAG-BEK e.V. beschlossen. 2011 sprach die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) eine Empfehlung für die Verwendung dieser Berufsbezeichnungen aus. Es folgte ein Beschluss, in dem die neuen kindheitspädagogischen Studiengänge anerkannt und deren Ausbau befürwortet wurde. Im Zuge dessen wurde auch die Implementierung der staatlichen Anerkennung von Absolventinnen und Absolventen der kindheitspädagogischen Studiengänge empfohlen. Obwohl alle Bundesländer an diesem Beschluss beteiligt waren, wurde die tatsächliche Einführung der staatlichen Anerkennung und der einheitlichen Berufsbezeichnung noch nicht eindeutig festgelegt. Inzwischen haben die Bundesländer die Berufsbezeichnungen Staatlich anerkannte Kindheitspädagogin und Staatlich anerkannter Kindheitspädagoge implementiert.

3 Personen, die eine Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher absolvieren, werden in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich bezeichnet, in der Mehrheit der Länder als Schülerinnen und Schüler (z.B. in Brandenburg) oder als Studierende (z.B. in Hessen). Im Folgenden wird für Schülerinnen und Schüler sowie für Studierende an Fachschulen einheitlich die Bezeichnung Schülerinnen und Schüler verwendet.

- Wie bewerten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Lehrkräfte ihre berufliche Situation?

Die Ergebnisse der explorativen Studie geben erste Hinweise auf die Eignung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen für eine Tätigkeit an Fachschulen und den möglichen Gewinn des Feldes durch diese Absolventengruppe. Sie sollen helfen, Studiengänge bezüglich der Vorbereitung auf eine Lehrtätigkeit der Absolventinnen und Absolventen zu hinterfragen und zu verbessern. Es ist davon auszugehen, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen aufgrund ihrer zeitlich nahen einschlägigen akademischen Ausbildung eine besondere Nähe zum berufspolitischen Diskurs an die Fachschule mitbringen, an der sie unterrichten. Die Interviews bieten daher die Möglichkeit, vertiefte reflektierte Sichtweisen auf Stärken und Schwächen der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung von Fachkräften zu erhalten.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Forschungsdesign

Die Bearbeitung der vorgestellten Forschungsfragen wurde in zwei Teilstudien realisiert. Die erste Teilstudie widmete sich mittels Dokumentenanalysen und Fragebogenerhebung den formalen Zugangsvoraussetzungen für die Arbeit als Lehrkraft an Fachschulen für Sozialpädagogik in den Bundesländern. Die zweite Teilstudie befasste sich über qualitative Leitfadeninterviews mit den Zugängen von bereits als Lehrkraft tätigen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sowie mit deren Berufswahlmotiven, Unterrichtsgestaltung und Sichtweisen auf die Fachschulausbildung.

Im Rahmen der ersten Teilstudie „Formale Zugangsvoraussetzungen in die Fachschulen“ wurde eine umfassende Dokumentenanalyse der Gesetze, Verordnungen und Verwaltungsvorschriften der Bundesländer zur Lehrkräftegewinnung (Regelungen zum Quer-, Seiten- und Direkteinstieg) durchgeführt. Da die Begriffe Quer-, Seiten- und Direkteinstieg in den Ländern unterschiedlich definiert werden, musste zuvor eine einheitliche Definition der unterschiedlichen Einmündungswege in das Lehramt festgelegt werden, in welche die Regelungen der Länder unabhängig von der Eigenbezeichnung überführt wurden. Anhand der Ergebnisse der Dokumentenanalyse konnten jedoch nur bedingt Aussagen über die Wege in das Lehramt an Fachschulen für Sozialpädagogik gemacht werden (zur Begründung siehe Kap. 3.1), weshalb im zweiten Schritt eine Befragung der 16 Länderministerien mittels Fragebogenuntersuchung erfolgte. Für diesen Studienteil konnten jedoch wegen des Ausbruchs der Coronapandemie keine Ergebnisse generiert werden; der Zusammenbruch der Befragung bewirkte einen entsprechend geringen Rücklauf der Fragebögen. Eine Wiederholung dieser Befragung könnte wesentlich zur Erhöhung der Transparenz hinsichtlich der Einmündungswege beitragen.

Um Einblicke in reale Einmündungswege und in die Sichtweisen von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zu ihrer Tätigkeit als Lehrkraft in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik zu gewinnen, wurden im Rahmen der zweiten Teilstudie – „Kindheitspädago-

ginnen und -pädagogen als Lehrkräfte“ – 25 explorative qualitative Leitfadeninterviews geführt. Alle Interviewten waren aktuell oder in der Vergangenheit bereits unterrichtend in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung tätig. Die Interviews wurden überwiegend als Telefoninterviews durchgeführt und dauerten zwischen 30 und 90 Minuten. Die Erhebung und Transkription der Interviews fand, unterstützt durch methodisch geschulte und von der Projektleitung begleitete Studierende, von Dezember 2019 bis Juli 2020 statt. Die Übertragung des Audiomaterials in anonymisierte Transkripte wurde nach den Regeln von Udo Kuckartz (Kuckartz u.a. 2008) und deren Erweiterungen nach Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (Dresing/Pehl 2018, S. 20–25) durchgeführt.

Die inhaltsanalytische Auswertung der Daten erfolgte nach den Regeln der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2002). Ein deduktiv entwickeltes Kategorienschema ist die Grundlage für die systematische Analyse des Textmaterials. Das Datenmaterial wurde in Analyseeinheiten zerlegt, die in begründete Kategorien und induktiv gebildete Subkategorien gefasst wurden. Die Codierung der Transkripte erfolgte computergestützt mittels MAXQDA. Anhand der durch die Codierung gewonnenen Erkenntnisse fanden gegenstandsangemessen weitere qualitative Auswertungsverfahren Anwendung. So konnten durch die Verbindung relevanter Eigenlogiken drei Gruppen von Lehrkräften differenziert (siehe Kapitel 3.2) sowie mittels sequenzanalytischer Feinanalysen eine Fallstruktur herausgearbeitet (siehe Kapitel 4) werden.

2.2 Stichprobe

Die befragten Lehrkräfte verteilten sich auf sieben Bundesländer, wobei der überwiegende Teil in Bayern und Baden-Württemberg rekrutiert werden konnte. Der Großteil der Befragten berichtete von mindestens einer Anstellung an einer privaten Fachschule, sechs Befragte waren aktuell oder in einer vergangenen Tätigkeit auch an einer staatlichen Schule tätig.

Die meisten Lehrkräfte konnten als Qualifikation für ihre Tätigkeit einen Masterabschluss vorweisen. Zehn Lehrkräfte begannen die Tätigkeit bereits mit einem Bachelorstudium der Kindheitspädagogik/Frühen Bildung, zum Teil verbunden mit der Auflage, einen Masterabschluss nachzuholen oder zu beenden. Über die Hälfte der Befragten absolvierte vor der akademischen Ausbil-

dung eine Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher (16) und/oder eine andere einschlägige Ausbildung (2). Die einschlägige Berufserfahrung der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Feld zeigte starke Unterschiede: Zehn Fachkräfte begannen ihre Tätigkeit als Lehrkraft mit maximal drei Jahren Berufserfahrung, sieben der Fachkräfte wiesen mehr als drei Jahre Berufserfahrung auf, acht mehr als zehn Jahre.

Entsprechend der einschlägigen Berufserfahrung ließ sich über die Hälfte der Befragten in die Gruppe der jungen Lehrkräfte bis 35 Jahre einordnen (15), das Altersminimum lag bei 24 Jahren, das Altersmaximum bei 55 Lebensjahren. Insgesamt zehn Tätige über 35 Jahren konnten befragt werden.

Die bisherige Beschäftigungszeit der Lehrkräfte war entsprechend der Entstehung kindheitspädagogischer Abschlüsse zumeist noch nicht von langer Dauer. Elf Befragte waren seit weniger als zwei Jahren an einer Fachschule tätig, weitere elf wiesen eine Dienstzeit von zwei bis maximal fünf Jahren auf. Die maximale Dauer der bisherigen Tätigkeit an einer Fachschule betrug sieben Jahre.

Tab. 1: Stichprobe

Stichprobenmerkmale		Anzahl der Interviews
Bundesland	Bayern	11
	Baden-Württemberg	8
	Berlin	2
	Brandenburg	1
	Rheinland-Pfalz	1
	Niedersachsen	1
	Thüringen	1
Träger der Fachschule	öffentlich	6
	privat	22
Qualifikation	ausschließlich Bachelorabschluss	10
	davon: im Masterstudium	3
	Masterabschluss	15
	davon: mit Promotion	1
	Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher	16
	andere relevante Ausbildung (z.B. Heilerziehungspflege)	2
	weitere relevante päd. od. therapeutische Qualifikation	2
Einschlägige Berufserfahrung in Jahren	ausschließlich Studienpraktika	1
	1 bis 3 Jahre	9
	mehr als 3 und weniger als 10 Jahre	7
	10 Jahre und mehr	8
Alter	24 bis 30 Jahre	7
	31 bis 35 Jahre	8
	36 bis 45 Jahre	4
	46 bis 55 Jahre	6
Tätigkeit an Fachschule seit ...	unter 1 Jahr	4
	1 bis 2 Jahre	7
	2 bis 5 Jahre	11
	länger als 5 Jahre	3

Quelle: BAG-BEK e. V. 2021

3 Forschungsergebnisse

3.1 Teilstudie 1: Formale Zugangsvoraussetzungen in die Fachschulen

Die Rahmensetzung der Fachschulausbildung ist Ländersache, weshalb innerhalb Deutschlands eine Vielzahl an möglichen Einmündungswegen in die Fachschule für Sozialpädagogik existiert.

Den bundesweiten Rahmen für die Qualifikation von Lehrkräften an Fachschulen gibt die KMK-Rahmenvereinbarung über Fachschulen vor (KMK 2021). Den Unterricht an Fachschulen erteilen demnach „in der Regel Lehrkräfte mit der Befähigung für das Lehramt für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens sowie Lehrkräfte mit einem abgeschlossenen Studium an einer Universität oder gleichgestellten Hochschule oder Kunsthochschule mit mehrjähriger Berufserfahrung und pädagogischer Eignung sowie sonstige Fachkräfte mit mehrjähriger Berufserfahrung und pädagogischer Eignung“ (KMK 2021, 3).

Möglichkeiten des Einstiegs in den Schuldienst für Fachkräfte ohne einschlägigen Lehramtsabschluss werden von den Ländern insbesondere im Rahmen der Maßnahmen zur Lehrkräftegewinnung für die staatlichen Schulen geregelt. Für Wege der Einmündung finden sich in den Ländern die Begriffe Quer-, Seiten und Direkteinstieg in unterschiedlicher Definition und Verwendung:

- Als Quereinsteiger werden Lehrkräfte bezeichnet, deren Hochschulabschluss einem ersten Staatsexamen gleichgestellt wird, sodass deren Aufnahme in den regulären Vorbereitungsdienst erfolgt. Quereinsteiger schließen ihren Bildungsweg mit dem zweiten Staatsexamen ab und erwerben eine bundeslandübergreifende Lehrbefähigung in der Regel für eine berufliche Fachrichtung und ein Unterrichtsfach.
- Als Seiteneinsteiger werden Fachkräfte bezeichnet, die ohne Lehrbefähigung direkt als Lehrkräfte eingestellt werden. Sie erwerben in der Regel nach einer erfolgten pädagogischen Grundqualifizierung sowie einer weiteren fachlichen Qualifizierung über einen berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst oder eine Anrechnung langjähriger Unterrichtspraxis das zwei-

te Staatsexamen oder ihre Qualifikation wird diesem Abschluss bundeslandspezifisch gleichgestellt.

- Direkteinsteiger werden direkt als Lehrkräfte eingestellt und in der Regel nach einer pädagogischen Qualifizierung und Bewährungsphase auf eine unbefristete Stelle übernommen, ohne eine Lehrbefähigung zu erlangen. Sie erhalten eine Unterrichtserlaubnis, die sich auch auf ein Fach oder eine berufliche Fachrichtung beschränken kann.

Voraussetzung für die Möglichkeit eines Einstiegs in das Lehramt ohne entsprechende Lehrbefähigung ist in allen Bundesländern ein besonderer Bedarf. Die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik ist derzeit in neun Bundesländern als Mangelfach eingestuft (drei Bundesländer machen dazu keine Angaben). Für den Einstieg ist zumeist zusätzlich eine konkrete ausgeschriebene Stelle notwendig, auf welche die Bewerbung erfolgt. Für alle Einstiegsmöglichkeiten fordern die Länder mit Ausnahme des Direkteinstiegs in Schleswig-Holstein (hier Bachelorabschluss ausreichend) einen akkreditierten Masterabschluss, aus welchem sich eine berufliche Fachrichtung und ein Unterrichtsfach oder zwei berufliche Fachrichtungen ableiten lassen.

Je nach Land und Einstiegsweg kann die Qualifikation in nur einer Fachrichtung ausreichend sein oder aber ein allgemeinbildendes Fach nachstudiert werden. Fachhochschulabschlüsse sind in einigen Bundesländern schlechter gestellt als universitäre Abschlüsse und finden nur nachrangig Berücksichtigung. Neben deutschen Sprachkenntnissen auf C1- oder C2-Niveau wird in wenigen Bundesländern und bei einigen Einstiegswegen zusätzlich eine drei- bis fünfjährige Berufserfahrung oder ein Nachweis der pädagogischen Eignung über Kinderbetreuungszeiten, ein soziales Ehrenamt oder eine Probestunde nach einer Hospitationswoche gefordert. In allen Bundesländern ist der Einstieg, zumindest laut Verordnungen, begleitet von umfassenden Qualifizierungsmaßnahmen. In den meisten Bundesländern muss nach dem ersten Jahr eine didaktische Prüfung bestanden werden.

Weiterführende spezifische Regelungen zu den Voraussetzungen und Qualifizierungswegen der einzelnen Bundesländer sind im Anhang in Tabelle 2 zu finden (Stand November 2019). Allerdings kann die Dokumentenanalyse aufgrund der folgenden Faktoren nur eingeschränkt zur tatsächlichen Klärung der Wege in das Lehramt beitragen:

- 53% der Fachschulen befinden sich in privater Trägerschaft (Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019, S. 133), insbesondere in diesem Bereich war in den letzten Jahren ein deutliches Wachstum zu verzeichnen. Die Einstellungsbedingungen für diese Schulen weichen zum Teil von jenen der staatlichen Schulen ab und finden sich zumeist nur in vager Formulierung in Privatschulgesetzen. Als Beispiel kann das gültige Privatschulgesetz (PSchG) von Baden-Württemberg vom 1. Januar 1990 in §5 Abs. 3 dienen, in welchem geregelt wird: „Die Anforderungen an die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer sind erfüllt, wenn eine fachliche und pädagogische Ausbildung sowie Prüfungen nachgewiesen werden, die der Ausbildung und den Prüfungen der Lehrer an entsprechenden öffentlichen Schulen im Werte gleichkommen. Auf diesen Nachweis kann verzichtet werden, wenn die wissenschaftliche, künstlerische oder technische Ausbildung und die pädagogische Eignung des Lehrers anderweitig nachgewiesen wird.“ Die tatsächliche Einstellungspraxis bleibt jedoch unklar.
- Es bleibt des Weiteren für eine Anzahl von Bundesländern unklar, inwiefern Ministerien aus dem Qualifikationsprofil der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen eine Eignung für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik ableiten, wenn dieses mit dem KMK-Profil für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik nicht in allen Punkten deckungsgleich ist, jedoch in den Studieninhalten eine starke Passung zu den Lehrplänen aufweist.
- Die Regelungen zu Maßnahmen der Lehrkräftegewinnung unterliegen in einigen Bundesländern einer extremen Veränderung, teilweise finden sich Verordnungsänderungen für jedes Schuljahr. Die Einstellungs- und Qualifizierungspraxis, die sich aus anderen Datenbeständen, insbesondere auch aus den geführten Interviews ergibt, weicht von ermittelten Regelungen ab, was Hinweise auf weitere Ausnahmeregelungen gibt.

Zur weiteren Erhöhung der Transparenz bedarf es einer Befragung der Länderministerien. Diese wurde zwar durchgeführt, eine Auswertung konnte jedoch wegen des geringen Rücklaufes aufgrund der Corona-Pandemie nicht vorgenommen werden.

3.2 Teilstudie 2: Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Lehrkräfte

Um einzelfallbezogene Einblicke in die tatsächlichen Einmündungswege und die Unterrichtsgestaltung der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zu erhalten, die an Fachschulen unterrichten, wurden explorativ qualitative Interviews mit dieser Zielgruppe geführt. Nach Auswertung des Materials ließen sich mit Blick auf das Sampling drei Gruppen von Lehrkräften unterscheiden. Zusammenhänge zeigten sich dabei zwischen den erhobenen berufsbiografischen Wegen und den in den Interviews analysierbaren subjektiven Theorien zur Befähigung als Lehrkraft. Unterschiede ließen sich hinsichtlich des Stellenwertes des Handlungswissens aus dem Praxisfeld Kindertageseinrichtung und/oder der Kindheitspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin erkennen.

Die Gruppe der Praxissozialisierten (10) absolvierte zunächst eine Berufsausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher, auf die zumeist eine längere Berufstätigkeit im Feld, häufig verbunden mit einer Übernahme von Leitungstätigkeiten, folgte. Das Studium wurde in dieser Gruppe häufig berufsbegleitend absolviert und in der Regel mit dem Bachelorabschluss beendet (6). In den Interviews spiegelt sich in dieser Gruppe eine besonders starke Identifikation mit dem Praxisfeld, verbunden mit dem Ziel, praxisrelevante Inhalte zu vermitteln.

Die Gruppe der grundständigen Akademikerinnen und Akademiker (13) erlebte die erste berufliche Sozialisation im Studium der Kindheitspädagogik oder schloss das Studium direkt an eine absolvierte einschlägige Ausbildung an. Die Praxiserfahrung vor Beginn der Lehr-tätigkeit und nach dem ersten Berufsabschluss liegt in dieser Gruppe mit null bis sechs Jahren im geringen bis mittleren Bereich. Die Lehrkräfte lassen sich vollständig der Gruppe der unter 35-Jährigen zuordnen. Die Professionalisierung der Frühpädagogik bzw. der Kita-Praxis ist in den meisten dieser Interviews ein zentrales Thema und Ziel der Berufsausübung. Des Weiteren ist in dieser Gruppe die Möglichkeit, langfristig an der Fachschule beruflich ankommen zu können, von besonderer Relevanz.

Die verbleibenden Lehrkräfte können als Ungebundene (2) bezeichnet werden. Ihr beruflicher Werdegang zeichnet sich durch die gleichen Abschlüsse aus wie jene der anderen Gruppen, er führte jedoch über Bildungswege oder Praxistätigkeiten in anderen Feldern,

wodurch die starke Identifikation mit der Frühpädagogik nicht in gleichem Maße gegeben zu sein scheint. Die Fachkräfte sind in der Lage, die Kindheitspädagogik wie auch die Kita-Praxis aus einer Außenperspektive zu analysieren, und sehen die Tätigkeit als Lehrkraft für ihren

beruflichen Weg als eine Übergangslösung in akademische oder therapeutische Felder. Aus diesem Grund stehen sie weniger als andere Lehrkräfte unter Druck, sich in den Fachschulen zu profilieren.

Tab. 3: Kindheitspädagogische Fachkräfte an Fachschulen, Typologie

Praxissozialisierte (10)	Grundständige Akademiker/innen (13)	Ungebundene (2)
<ul style="list-style-type: none"> • Sozialisation als Erzieher/in in eigener Ausbildung • zumeist langjährige Berufstätigkeit im Feld • Studium erfolgte überwiegend berufsbegleitend • hohe Identifikation mit dem Praxisfeld 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialisation/erste Berufsausbildung erfolgte im Studium der Kindheitspädagogik (oder Studium wurde der Ausbildung zur Erzieher/in direkt angeschlossen) • Professionalisierung und Vision als zentrales Thema 	<ul style="list-style-type: none"> • kamen eher durch Zufall zur Kindheitspädagogik und/oder an die Fachschulen • blicken auf das Feld eher/auch aus der Außenperspektive • sind auf dem Weg zu anderen Zielen

Quelle: BAG-BEK e.V. 2021

3.2.1 Zugangswege und Qualifikationsprofile

Der erste Teil der Interviews bezweckte die Exploration der berufsbiografischen Wege der Lehrkräfte und zielte damit auf die Beantwortung der Frage, über welche Zugangswege und mit welchen Qualifikationsprofilen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Lehrkräfte an die Fachschulen gelangen. Die mündliche Befragung wurde durch einen Kurzfragebogen ergänzt, welcher berufsbiografische Daten erfasste.

Über die Hälfte der befragten Lehrkräfte hat eine Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher (16) (und/oder eine andere einschlägige Ausbildung (2)) absolviert. Das Studium der Kindheitspädagogik erfolgte in diesen Fällen entweder parallel zu einer Berufstätigkeit oder wurde direkt an die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung angeschlossen, wodurch sie teilweise verkürzt werden konnte. Das Ziel, als Lehrkraft an einer Fachschule tätig zu werden, fassten zwei Befragte bereits während der eigenen Erzieherinnen- und Erzieherausbildung ins Auge. Insbesondere in der Gruppe der grundständigen Akademikerinnen und Akademiker entstand die-

ser Wunsch häufig im Rahmen des Studiums.⁴ Wurden von der Gruppe der Praxissozialisierten Motive für die Aufnahme des Bachelorstudiums genannt, waren dies zumeist folgende: der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung; die Möglichkeit, andere Arbeitsfelder für die eigene Tätigkeit zu erschließen (z.B. Familienhilfe) sowie die Absicht, eine lehrende Tätigkeit auszuüben.⁵ Ein Studium der Kindheitspädagogik aufzunehmen, anstatt das Lehramt direkt zu wählen, wird mit dem Wunsch begründet, sich nah am eigenen Tätigkeitsfeld weiterzuentwickeln:

„Also, eigentlich hab ich wirklich schon immer den Plan, mal an einer Fachschule zu unterrichten, das fand ich irgendwie die total perfekte Kombination ((lacht)), Praxis und Theorie vereinen zu können, weil man ja sowohl die Auszubildenden in ihren Einrichtungen betreut als auch diesen theoretischen Aspekt des Lehrens hat. Da

4 Bei vier Fachkräften entstand der Wunsch nach einer Lehrtätigkeit während des Bachelorstudiums (davon drei grundständige Akademikerinnen und Akademiker), drei entschlossen sich während des Masterstudiums dazu.

5 Über alle Gruppen hinweg gaben fünf Fachkräfte an, das Bachelorstudium aufgrund des Wunsches nach einer Lehrtätigkeit an der Fachschule begonnen zu haben.

hab ich mich mit meinem Studium ganz bewusst in die Richtung orientiert und geguckt, was es denn für Möglichkeiten gibt, um dahinzukommen. Das eine wäre klassisches Lehramt gewesen, aber da ist man ja einfach wirklich thematisch nicht so gut aufgestellt wie wenn man Kindheitspädagogik studiert, hat ja schon mal eine ganz andere Zielgruppe und ist von den Inhalten her eher darauf ausgelegt. Und dann hab ich eben den Studiengang absolviert im Bachelor und man braucht ja auch noch einen Master, um dann unterrichten zu dürfen.“⁶

Eine fehlende allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, die zum Lehramtsstudium an einer Universität berechtigt, sowie Unterschiede im Numerus clausus werden als weitere Faktoren für die Studienwahl Kindheitspädagogik und nicht für Lehramt vermutet.

18 Befragte absolvierten zum Zeitpunkt der Befragung ein Masterstudium in den Bereichen Soziale Arbeit, Management und Leitung, Erwachsenenbildung sowie Kindheitspädagogik. Zehn von ihnen gaben als Grund für die Aufnahme dieses Studiums den Wunsch nach einer Tätigkeit als Lehrkraft an. In der Stichprobe zeigt sich somit, dass die Idee einer Lehrtätigkeit an einer Fachschule den Fachkräften präsent war und dass diese Idee für den Großteil der Befragten Grund für die Aufnahme mindestens eines akademischen Bildungsganges war oder sich in dessen Rahmen entwickelte.

Insgesamt zwölf Fachkräfte gaben an, bereits vor Aufnahme der Lehrtätigkeit an einer Fachschule – und zumeist auch vor oder während des Studiums (Praxissozialisierte) – in der Erwachsenenbildung, in der Fort- und Weiterbildung (alle Gruppen) oder in der Hochschullehre (ausschließlich grundständige Akademikerinnen und Akademiker) tätig gewesen zu sein und auf diesem Weg ihr Interesse an einer Lehrtätigkeit gestärkt zu haben. Die Unterrichtstätigkeit wurde in der Regel kurz vor Ende des Bachelor- oder Masterstudiums oder im nahen Anschluss daran aufgenommen.

Die meisten Verträge der angestellten Lehrkräfte sowie jener auf Honorarbasis beschäftigten wurden durch direkte Ansprache bzw. aufgrund bereits bestehender Kontakte vergeben, durch vorherige Praktika (11) oder nach Initiativbewerbungen (9). Vier Anstellungen erfolgten nach Bewerbungen auf Stellenausschreibungen. Nur eine Fachkraft bewarb sich (ohne Erfolg) über

ein Bewerbungsportal des zuständigen Ministeriums. Wurde von den Lehrkräften eine Erzieherinnen- und Erzieherausbildung absolviert, erfolgte eine Anfrage bzw. Bewerbung und spätere Tätigkeit häufig zuerst bei oder von jener Fachschule, in der die eigene Ausbildung absolviert worden war. Weitere Vermittlungen erfolgten über Kommilitoninnen und Kommilitonen, Praktikumsstellen sowie über die Akquise durch Hochschulseminare. Die Stichprobe legt damit nahe, dass der Einstieg von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in das Lehramt zumeist noch auf informellem Weg erfolgt.

Fast alle Fachkräfte beschreiben einen zügigen Bewerbungsprozess mit direkter Anstellung. In einigen Fällen beinhaltete bereits der Bewerbungsprozess eine Lehrprobe, in den meisten Fällen erfolgte diese zu Beginn der Tätigkeit durch die zuständige Behörde oder Schulleitung, um eine erste Unterrichtserlaubnis zu erwirken:

„Ich habe mich dann beworben, einfach, schlicht und ergreifend mit einer Initiativbewerbung an der Schule. Und es war tatsächlich so, dass dieses Vorstellungsgespräch extrem schnell über die Bühne ging und ich glaube, die zweite Frage war schon: Können Sie sich vorstellen, vielleicht noch ein paar mehr Stunden zu unterrichten? Meine erste Erfahrung ist gewesen, dass der Mangel an Lehrkräften einfach sehr groß ist und ich habe auch tatsächlich erst mal die freie Auswahl bekommen mit meinem Studium und meinem Hintergrund. Es war tatsächlich nicht so, dass mir gesagt wurde: Wir brauchen dafür einen Lehrer. Sondern die Frage war: Was wollen Sie unterrichten? Was auch immer Sie machen wollen.“

Ausschlaggebende Qualifikation für die fachliche Eignung war in allen Fällen das Studium der Kindheitspädagogik. Voraussetzung war in den meisten Fällen ein Masterabschluss bzw. das Nachholen dieses Abschlusses, für sechs Stellen genügte ein Bachelorabschluss. Zudem wurde in sechs Fällen eine Praxiserfahrung von mindestens zwei bis drei Jahren vorausgesetzt, zum Teil konnte diese noch während der Lehrtätigkeit vollendet werden.

Vorgaben und Voraussetzungen für die Einstellung, Eingruppierung und vor allem für die notwendige weitere Qualifizierung unterscheiden sich auch innerhalb eines Bundeslandes und werden von den Befragten als nicht verlässlich und als unverständlich erlebt:

„(...) aber das ist ganz neu und das wird auch eigentlich jedes Jahr umstrukturiert und man muss da hinterher sein, weil es kein öffentliches Dokument dazu gibt, sondern man muss immer persönlich bei [der zuständigen

⁶ Alle Zitate aus den Interviews wurden zur besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

Stelle] nachfragen, das ist wirklich eine anstrengende Sache.“

Die meisten Lehrkräfte berichten von einem Unterrichtsbesuch kurz nach Beginn der Tätigkeit, in dem die „Unbedenklichkeit“ bzw. pädagogische Eignung geprüft wurde. Nach einem oder zwei Jahren erfolgte zumeist eine weitere Unterrichtshospitation durch die zuständige Stelle, nach der eine unbefristete Unterrichtserlaubnis erteilt wurde. Bezüglich der didaktischen Qualifizierung zeigten sich länderspezifische Unterschiede wie auch Unterschiede zwischen staatlichen und privaten Fachschulen.

Befragte in Bayern, die überhäufig an öffentlichen Schulen unterrichteten, waren verpflichtet, eine einjährige Fachlehrerausbildung⁷ zu absolvieren. Diese dient in Bayern der bedarfsbezogenen Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern, welche überwiegend fachpraktischen Unterricht erteilen und beispielsweise in gewerblich-technische Fächer auch über die Meisterprüfung einmünden. Erfolgte die Tätigkeit im selben Bundesland an einer privaten Fachschule, wurden Fortbildungen zumeist nur empfohlen und fanden teilweise über den eigenen Schulträger statt.

Befragte in Baden-Württemberg absolvierten verpflichtend pädagogische Qualifikationen, die sich zwischen einem halben Jahr und bis zu zwei Jahren erstreckten und zum Schluss dem zweiten Staatsexamen bzw. der staatlichen Anerkennung als Lehrkraft an Schulen in privater Trägerschaft gleichgestellt wurden. Ein Wechsel von einer privaten zu einer staatlichen Schule wird mit dieser Qualifikation jedoch nicht ermöglicht, auch nach abgeschlossener Qualifizierung an einer privaten Fachschule muss ein erneutes Referendariat absolviert werden. Die Unterschiede in der didaktischen Qualifizierung zwischen Schulen in staatlicher und privater Trägerschaft lassen die Frage zu, ob die Regelungen tatsächlich geeignet sind, die Qualität der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung flächendeckend zu sichern.

Einige Lehrkräfte berichten, dass ihnen als Hilfe für die Einarbeitung ein bis zwei Kolleginnen und Kollegen als Mentorinnen bzw. Mentoren zur Seite gestellt wurden. Jene, die Qualifizierungsmaßnahmen absolvierten, empfanden diese zumeist als nützlich für die eigene Unter-

richtstätigkeit, jedoch vereinzelt auch als Arbeitslast, Prüfungsdruck und Unsicherheit:

„Wir stehen natürlich als Kindheitspädagogen, die den Quereinstieg machen und die Qualifikation absolvieren müssen – diese berufsbegleitende Weiterbildung im ersten Jahr der Tätigkeit –, sehr unter Druck. Der Arbeitsaufwand ist riesig und wir müssen Lehrproben absolvieren vor Prüfern des Regierungspräsidiums, und da fällt es den Kollegen nicht immer leicht, sich da hinein zu versetzen. Denn wer mit Lehramtsstudium und Referendariat für immer in trockenen Tüchern ist mit seiner Karriere und vielleicht sogar verbeamtet werden könnte an einer staatlichen Schule, der kann unsere Sorgen manchmal nicht ganz wahrnehmen.“

Erfolgte eine Qualifizierung oder musste der Studienabschluss oder die Praxistätigkeit nachträglich nachgewiesen werden, blieb die Anstellung häufig befristet bis zum Erlangen einer endgültigen Unterrichtserlaubnis nach ein bis zwei Jahren Tätigkeit an der Fachschule. Der Einstieg in die Lehrtätigkeit erfolgte während eines Studiums zumeist vorübergehend als Honorartätigkeit oder unterhäufige Beschäftigung; der derzeitige Beschäftigungsumfang der Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Befragung lag jedoch in den meisten Fällen bei über 50%. Etwa ein Viertel der Befragten war vollzeitbeschäftigt, die Hälfte verfügte über eine Anstellung über 50%, je ein Achtel der Befragten unterrichtete mit weniger als 20 Stunden bzw. war als Honorarkraft beschäftigt. Einige Befragte beschreiben einen häufigen Wechsel des Anstellungsumfanges, je nach den Bedarfen der Schule.

Erfragt wurde in den Interviews auch die Durchführung von Maßnahmen, die der Sicherung der Unterrichtsqualität dienen können. Zu diesen zählen Unterrichtsbesuche durch Ausbilderinnen und Ausbilder, Vorgesetzte oder Kolleginnen und Kollegen sowie die Unterrichtsevaluation durch Schülerinnen und Schüler. Diese Maßnahmen der Qualitätssicherung unterschieden sich von Schule zu Schule stark. Unterrichtsbesuche durch Vorgesetzte fanden bei etwa einem Drittel der Befragten nur zu Beginn der Tätigkeit im Rahmen der Qualifizierung statt. Die Spanne reichte dabei von wöchentlichen bis zu jährlichen Besuchen in den ersten zwei Jahren der Tätigkeit. Bei weniger als der Hälfte der Befragten fanden im Rahmen der Qualitätssicherung und Leistungsbewertung auch darüber hinaus regelmäßig Hospitationen durch ihren Vorgesetzten statt (alle ein bis zwei Jahre), etwas seltener durch Kolleginnen und Kollegen. Fünf Befragte gaben an, bisher nie einen

⁷ Bestehend aus zwei Tagen Schulpraxis und drei Tagen Seminaren, abgeschlossen über mündliche und schriftliche Prüfungen sowie Lehrproben.

Unterrichtsbesuch gehabt zu haben. Unterrichtsevaluationen durch Schülerinnen und Schüler erhoben zwei Drittel der Lehrkräfte zumeist mittels Evaluationsbögen und/oder Feedbackmethoden im Unterricht. Die Evaluationen fanden zumeist am Ende eines Modules, Halbjahres oder Jahres statt.

3.2.2 Unterrichtsfächer und Lernfelder

Bei der Befragung hinsichtlich der aktuellen Unterrichtsfächer und Lernfelder sowie der Möglichkeiten und Grenzen der Unterrichtstätigkeit zeigten sich länderspezifische Unterschiede in den Einsatzmöglichkeiten der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die im Folgenden dargestellt werden.

Der größte Teil der befragten Lehrkräfte unterrichtete an bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik. Der lernfeldorientierte Unterricht wird für Bayern weiterhin in Fächern erteilt, wobei eine Trennung zwischen theoretischen und fachpraktischen Fächern vorgenommen wird (Lehrplan Fachakademie Sozialpädagogik 2017). Kindheitspädagoginnen und -pädagogen haben hier ab dem Bachelorgrad die Möglichkeit, alle fachpraktischen Fächer zu unterrichten. Der Einsatz der Befragten erfolgte in den meisten Fällen im Fach Praxis- und Methodenlehre (mit Gesprächsführung/Medienerziehung) (PML/PMG) sowie in Wahlmodulen (z.B. Montessori-Pädagogik) und Übungsfächern (Hort, Krippe, stationäre Jugendhilfe) nach persönlichen beruflichen Vorerfahrungen und Qualifikationen. Das Fach Literatur- und Medienpädagogik bildete eine weitere Unterrichtsoption. Lag als Qualifikation ein Masterabschluss vor, konnte das Theoriefach Pädagogik/Psychologie/evtl. Heilpädagogik unterrichtet werden.

In Baden-Württemberg erhielten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen die Unterrichtszulassung für alle Lernfelder oder das Fach Pädagogik/Psychologie. Zwei der befragten Lehrkräfte wurden in diesem Bundesland mit Bachelorabschluss zur Unterrichtstätigkeit zugelassen, während sie sich im Masterstudium befanden. Der Einsatz erfolgte in diesen Fällen befristet oder als unterhäftige Anstellung.

Lehrkräfte aus anderen Bundesländern (Rheinland-Pfalz, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen) hatten die

Möglichkeit, in allen fachrichtungsbezogenen Lernfeldern und Lernmodulen zu unterrichten.⁸

Bezüglich der Unterrichtsmöglichkeiten wurde an öffentlichen wie privaten Fachschulen außerhalb Bayerns teilweise von einer Trennung zwischen „Erfüllerinnen und Erfüller“ (Masterabschluss und zweites Staatsexamen/Nachqualifizierung) berichtet sowie zwischen „Nichterfüllerinnen und -erfüller“. Letztere verfügen nicht über diese Qualifikationsanforderungen und dürfen lediglich in geringfügigem Umfang beschäftigt werden. Im Rahmen einer unterhäftigen Anstellung durften die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen hier auch mit Bachelorniveau Teile von Lernfeldern sowie Wahlpflichtfächer unterrichten.

Gemeinsam war allen befragten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, unabhängig von ihrem Abschluss, ihr aktueller oder anfänglicher Einsatz in der Praxisbegleitung (Bayern: sozialpädagogische Praxis). Dieser Einsatz ist ähnlich dem der Sozialpädagoginnen und -pädagogen, welche von den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen hinsichtlich ihrer Tätigkeit als Referenzgruppe sowie als direkte Kolleginnen und Kollegen beschrieben werden.

Über die Unterrichtstätigkeit hinaus nehmen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Lehrkräfte an privaten Schulen weitere Positionen ein. Am häufigsten genannt wurde die Tätigkeit als Klassenleitung (11), anschließend die Organisation der Praxis Kooperation (5) verbunden mit Treffen und ggf. Fortbildung für Praxisanleitungen. Vier Lehrkräfte übernahmen die Leitung eines Teams oder Fachbereiches, zwei hatten bereits Tätigkeiten der Schulleitung inne.

3.2.3 Berufswahlmotive: Beruflicher Aufstieg oder Flucht aus der Praxis?

Die Aufnahme einer Tätigkeit als Lehrkraft an einer Fachschule für Sozialpädagogik wird von den Fachkräften als beruflicher Aufstieg erlebt und, im Unterschied zu einer Tätigkeit in der Praxis, hinsichtlich des eigenen Qualifikationsprofils als stimmig wahrgenommen. Als Gründe für den Einstieg in die Lehrtätigkeit ließen sich eine Reihe von Motiven herausarbeiten, die sich in allen

8 Das Qualifikationsniveau war hierbei der Master, in Rheinland-Pfalz der Bachelor in unterhäftiger Beschäftigung an einer öffentlichen Fachschule.

Gruppen in ähnlichem Maß finden und zumeist in Kombination auftreten.

Flucht aus der Praxis

Push-Faktoren für eine berufliche Veränderung sind manche Bedingungen vorangegangener Tätigkeiten in praktischen kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern. Der Beginn einer Tätigkeit in der Fachschule wird in diesem Sinne auch als eine Flucht aus der Praxis beschrieben.

In der Gruppe der Praxissozialisierten ergab sich der Wunsch nach beruflicher Veränderung bei grundsätzlicher beruflicher Zufriedenheit zumeist aus der „Praxismüdigkeit“ heraus, Kleinkinder und Kinder oder herausfordernde Zielgruppen bis zur eigenen Pensionierung zu begleiten:

„Aber mit zunehmendem Alter habe ich gemerkt: Okay, es ist gut, wie es ist, aber es ist nicht alles, ich brauche jetzt mehr als nur diese Praxis. Ich habe bei einem Träger gearbeitet, der mir viel ermöglicht hat an Fortbildung, ich habe in einem sehr dynamischen Team gearbeitet, in einer Einrichtung, die sich ganz viel verändert hat in den Jahren und wo immer ein Prozess da war, ich war damit auch immer in einem Lernprozess. Und ich merkte aber, es reicht mir nicht mehr, nur praktisch zu denken, ich möchte einfach theoretische Sprache hören, ich möchte das, was ich tue, schön ausgedrückt hören und das war in erster Linie meine Motivation. Die zweite Motivation war mein zunehmendes Alter und immer ein Interesse, das, was ich schon weiß, auf einem Weg weiterzugeben.“

Beschrieben Fachkräfte aus der Gruppe der grundständigen Akademikerinnen und Akademiker eine Flucht aus der Praxis, gaben sie als Gründe an: mangelnde Passung zwischen den persönlichen Vorstellungen von pädagogischer Arbeit, die im Studium und im Arbeitsfeld entwickelt worden waren, sowie Bedingungen ihrer Anstellung in diesem Arbeitsfeld:

„Das ist eigentlich ganz kurz beschrieben: Ich habe ja an der FH Kindheitspädagogik studiert, wollte immer Kita-Leiter werden, war das dann auch, aber habe ganz schnell gemerkt, dass ich einfach mit den Rahmenbedingungen nicht so ganz klarkomme und mit den Kollegen und wollte immer über den Tellerrand hinausgucken und mein Wissen erweitern und eben das Wissen, das ich auch habe oder mir noch aneigne, einfach auch weitergeben an eine junge Generation, weil ich mitgekriegt habe: Okay, die ältere Generation ist einfach stehen geblieben.“

In beiden Gruppen war der Wunsch nach dem Ausstieg aus der praktischen Tätigkeit eng gekoppelt an den

Wunsch nach neuen intellektuellen Herausforderungen und persönlicher Weiterentwicklung, denn beide Wünsche konnten in der praktischen Tätigkeit allein nur unzureichend realisiert werden. Fachschulunterricht als neue Herausforderung „für den Kopf“ bot den Fachkräften die Perspektive auf neue Wissensaneignung sowie auf eine Arbeit auf theoretischer Ebene, ohne dabei ihr berufliches Tätigkeitsfeld ganz zu verlassen. Als attraktiv wurde auch die Chance auf den Wechsel der Zielgruppe hin zur Erwachsenenbildung empfunden:

„(...) und dann habe ich nach paar Jahren die Ausbildung zur Erzieherin gemacht und ich habe in diesem Beruf als Erzieherin ja fast 25 Jahre gearbeitet. Danach, irgendwann, als ich älter wurde – Mitte 40 – da wusste ich, dass ich gerne in die Erwachsenenbildung gehen würde und dazu habe ich was gebraucht. Und ich brauchte was für mich, für meinen Kopf, ich wollte einfach von dem Praktischen in die Theorie (...).“

Die intellektuelle Herausforderung und der Wechsel der Zielgruppe können nach vielen Jahren Berufserfahrung ebenso wie nach einem kurzen Ausflug in die Kita-Praxis Motive für den Umstieg in die Unterrichtstätigkeit sein:

„(...) und hab dann im ersten Jahr im Kindergarten auch gemerkt, dass mir dann da irgendwie die Theorie gefehlt hat. Also, es war sehr schön, das Arbeiten mit den Kindern und Kollegen und Eltern, aber ich hab schon gemerkt, dass mir das Fachliche von der Hochschule vorher schon auch sehr gut gefallen hat.“

Ein starker, häufig erwähnter Faktor für den Beginn der Lehrtätigkeit ist die Vision, mit dem eigenen Wirken die Professionalität in der Praxis zu erhöhen und dabei einen größeren Wirkungskreis zu entfalten, d.h. angehende Fachkräfte in ihrer Entwicklung zu beeinflussen. Dieses Motiv verfestigt sich insbesondere dann, wenn die Erfahrungen in der Praxis nicht mit den über die eigene Bildungsbiografie erworbenen Vorstellungen von pädagogischer Professionalität übereinstimmen:

„Und hab dann auf diesen Fortbildungen eben gemerkt, dass die Erzieherinnen und Erzieher in der Praxis überhaupt nicht verstehen, warum sie sich weiterbilden müssen. Warum sie ein Auge auf die Forschung haben müssen, lesen müssen, was sich sonst so tut, und dachte mir, dass das ja dann wahrscheinlich an der Ausbildung liegen muss, weil's so flächendeckend war: Es war ja egal, ob sie in Thüringen waren oder in Sachsen oder in Rheinland-Pfalz. Überall guckten die mich an: Warum soll ich mich damit jetzt beschäftigen, ich hab vor 30 Jahren meine Ausbildung gemacht und die Kinder sind

ja immer noch Kinder. Und dann dachte ich: Gut, dann wäre ja der Weg, um sie dahin zu bekommen, dass sie verstehen, warum sie das machen müssen – tatsächlich in die Ausbildung zu gehen und dort dann immer wieder Studien zu lesen, darauf hinzuweisen, dass die Ausbildung eben abgeschlossen sein mag, aber der Lernprozess als Fachkraft ja nicht.“

Dieser Erkenntnis ist besondere Bedeutung beizumessen, weil davon auszugehen ist, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen aufgrund ihrer Berufswahlmotive, ihrer Berufserfahrung sowie der im Studium erworbenen Reflexionskompetenz eine Metaperspektive gegenüber der Praxis einnehmen und daher in besonderem Maß als Visionsträger für die Frühpädagogik wirken könnten. Gleichzeitig ist zu hinterfragen, ob nicht diese Idee einer besonderen Eignung als Lehrkraft eine Idealisierung ist. Möglicherweise wäre diese Idealisierung sogar richtig und notwendig, um ein professionelles Selbstverständnis zu formen und damit eine eigene Kompetenzdomäne zu etablieren, welche die Widerstandsfähigkeit gegenüber anderen Professionen im Feld erhöht.

Insbesondere in der Gruppe der Praxissozialisierten begründet das Interesse an der längerfristigen Entwicklungsbegleitung von (jungen) Fachkräften die Attraktivität der Tätigkeit, auch im Vergleich zu teilweise bereits zuvor übernommenen Tätigkeiten in der Fort- und Weiterbildung:

„Das, was mir am meisten gefällt an der Arbeit an der Fachakademie, ist, dass ich die Studierenden über fünf Jahre begleite. Da wächst einfach ganz viel an Beziehung heran und das ist anders, als wenn ich nur ein Tagesseminar habe, wo ich so reinspring und merke, das ist mir noch zu wenig. Und bei dem anderen kann ich noch mehr an der Beziehungsgestaltung arbeiten, kann ich viel mehr bewegen.“

Ein Teil der Lehrkräfte hat das Bachelorstudium der Kindheitspädagogik oder spätestens das Masterstudium bereits mit dem Ziel aufgenommen, als Lehrkraft an einer Fachschule tätig zu werden. Die Gründe für diesen Bildungsweg sind die gleichen, die bereits beschrieben wurden, etwa die Unzufriedenheit mit der Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung, der Wunsch, in die Erwachsenenbildung zu wechseln oder Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen. In der Bewertung der Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung als beruflicher Aufstieg spiegelt sich auch die als höher wahrgenommene gesellschaftliche Anerkennung dieser Tätigkeit. Die Notwendigkeit von Kompetenz und Expertise scheint

hier unstrittig zu sein, im Gegensatz zu der als alltagsnah wahrgenommenen Frühen Bildung:

„Also, mir war nach dem Bachelor eigentlich schon klar, dass ich ein paar Jahre in den Kitas arbeiten möchte, aber nicht sehr viele. Dass ich auf jeden Fall auch den Master machen möchte, um dann irgendwann in die Erwachsenenbildung zu gehen, also diesen Weg hatte ich schon sehr lange vor Augen. Ich hatte ja schon während des Bachelors in Kitas auch immer gearbeitet, sodass ich einen sehr engen, sehr nahen Eindruck bekommen konnte, wie die Situation ist, und konnte mir das einfach nicht für viele Jahre vorstellen.“

In der Gruppe der grundständigen Akademikerinnen und Akademiker entwickelten sich die Gründe für die Lehrtätigkeit teilweise durch die Übernahme von Lehraufgaben im Rahmen der eigenen vorangegangenen Erzieherinnen- und Erzieherausbildung oder von Praktika im Studium. Als Basismotiv geben die Lehrkräfte an, hier ihr Interesse an der Vermittlungstätigkeit entdeckt zu haben:

„(...) die Praxislehrkraft kam mit der Aufgabe auf mich zu, einen 2,5 Stunden Themenblock quasi vorzubereiten wie einen Unterricht. Und da hab ich gemerkt, dass mir das unheimlich viel Spaß macht und ich auch den Job von meinem Praxislehrer beneide, weil ich toll fand, dass man in verschiedene Einrichtungen geht, dass man die Auszubildenden in ihrem Werdegang begleitet. Und das war der Auslöser, ich kann jetzt keine einzelne Situation nennen, an der ich das festmache, wo ich angefangen habe, mir das vorzustellen. Aber ich konnte es mir über die ganze Erzieherausbildung, also die letzten zwei Jahre, gut vorstellen. Und als dann auch die Möglichkeit bestand, den Bachelorstudiengang zu machen, hab ich gesagt, ich mach das auf jeden Fall.“

Die Tätigkeitsbedingungen an der Fachschule wurden von den Lehrkräften in den Punkten Sicherheit, Vergütung und Arbeitsbelastung sehr unterschiedlich bewertet. Bestand die Aussicht auf eine feste Beschäftigung mit einer im Vergleich zur vorherigen Tätigkeit höheren Vergütung, wurde dies als zusätzliches Motiv für die Aufnahme der Tätigkeit genannt. Allerdings gab eine höhere Vergütung bei den wenigsten Fachkräften den Ausschlag für die Bewerbung. Einigen Fachkräften wurde es jedoch als Lehrende möglich, in Teilzeit tätig zu sein, also Familie und Beruf oder Anstellung und Selbstständigkeit zu vereinbaren, und so über ein ausreichendes Einkommen zu verfügen.

3.2.4 Das Studium der Kindheitspädagogik als Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit

Mit Blick auf die Eignung des Studiums der Kindheitspädagogik als Vorbereitung auf die Tätigkeit als Lehrkraft galt es, die Frage zu beantworten, auf welche Wissensbestände und Kompetenzen aus dem Studium und/oder der eigenen Berufsbiografie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in ihrer Tätigkeit in besonderem Maß zurückgreifen können. Des Weiteren musste erfragt werden, in welchen Bereichen diese sich nicht ausreichend für eine unterrichtende Tätigkeit vorbereitet oder ausgebildet fühlten.

Inhaltliche Bezüge und Räume des Kompetenzerwerbs für die Tätigkeit als Lehrkraft sehen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in ihrem Studium und besonders in ihrer Berufserfahrung. Des Weiteren wird auch die eigene Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher als relevante Bezugsquelle für Inhalte, Methoden und Kompetenzen benannt.

Durch das Studium der Kindheitspädagogik werden die Studierenden in einer akademischen Kultur sozialisiert. Die Entwicklung eines forschenden/wissenschaftlichen Habitus wird in vielen Interviews als Gewinn des Studiums resümiert. Gemeint ist damit das Erlernen des wissenschaftlichen Arbeitens, das bewusste Einnehmen einer Metaebene zum Geschehen, aber insbesondere auch die für einige Fachkräfte erstmalige Bildungserfahrung, selbst Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen:

„Ich finde, dass das Studium ein bisschen mehr diese Metakognition gefördert hat, also, dass man auch mal aus der Rolle des wirklich im Feld Tätigen herausgeht und versucht, sich aus der Metaebene zu betrachten: Das, was wir machen, macht das Sinn? Entspricht es wirklich dem Bild vom Kind? Entspricht es wirklich dem, was wir eigentlich von Kindern erwarten können, entwicklungspsychologisch? Und das hat das Studium sehr stark gefördert. Wohingegen die Erzieherausbildung oft ein bisschen kleinteiliger war und man wirklich konkrete Handlungsschritte eingeübt hat, vermittelt bekommen hat. Wie manche Lernziele entwickelt werden können und dieses forschende Lernen, dieser forschende Habitus – ja, das hat definitiv das Studium aufgebaut.“

Eine selbstständige Auseinandersetzung mit neuen Themengebieten und Theoriebezügen wird gefördert und erlernt. Unterrichtende Kindheitspädagoginnen und -pädagogen verorten sich bewusst zwischen Theorie und Praxis und nehmen bei sich selbst eine große Affinität zu

theoretischen Inhalten wahr. Insbesondere im Vergleich mit Kolleginnen und Kollegen beschreiben sie eine durch das Studium erworbene Versiertheit im theoretischen und berufspolitischen Diskurs. Die genannten Punkte treffen verstärkt auf jene Lehrkräfte zu, die der Gruppe der grundständigen Akademikerinnen und Akademiker zuzuordnen sind oder durch wissenschaftliche Mitarbeit und/oder Hochschullehre in ihrem Werdegang nähere Bezüge zu Hochschule und Wissenschaft aufweisen. Tendenziell am wenigsten werden diese Punkte hingegen von jenen Lehrkräften reflektiert, welche berufsbegleitend einen Bachelorabschluss absolvierten und ihre primäre berufliche Sozialisation zumeist in der Ausbildung zur Erzieherin, zum Erzieher und der folgenden Praxis erhielten.

Auf inhaltlicher Ebene werden erworbene Wissensbestände vorwiegend dem Bachelorstudium (vereinzelt eher der eigenen Erzieherinnen- oder Erzieherausbildung) zugeordnet und als besonders passend für die Vermittlungstätigkeit beschrieben. Vor allem Grundlagen der Pädagogik, Psychologie, der Rechtslehre und Beobachtungskompetenzen sowie alle arbeitsfeldbezogenen Inhalte fließen in die Unterrichtstätigkeit ein. Spezifische Themen und persönliche Schwerpunkte des Unterrichts ergeben sich häufig aus studentischen Arbeiten und Abschlussarbeiten:

„Ja, Wissensbestände, sehr breit gefächert – seien es jetzt Dinge aus der Entwicklungspsychologie, Methoden der Beobachtung und Dokumentation oder auch Interaktionsgestaltung mit Kindern –, solche Themen. Sehr viel auch Spezialthemen wie sprachliche Bildung oder naturwissenschaftliche Bildung. Tatsächlich konnte man da relativ viele Inhalte aus dem Studium auch in der Fachakademie anwenden.“

Die Themenbearbeitung im Hochschulstudium wird im Vergleich zur Ausbildung als spezifisch und geprägt von größerer inhaltlicher Tiefe wahrgenommen. In der Unterrichtstätigkeit stehen Lehrkräfte im System Schule hingegen Lehrplanvorgaben und Auszubildenden gegenüber, die begrenzte Inhalte, klare Handlungsanweisungen und Praxisbezug des Lernstoffes fordern. Inhaltliche Übersicht und didaktische Reduktion müssen somit von den Lehrkräften erarbeitet werden, wofür die entsprechende didaktische Schulung fehlt. Fachkräfte, die zuerst während der eigenen Erzieherinnen- oder Erzieherausbildung beruflich sozialisiert worden sind, greifen insbesondere auf Materialien und Erfahrungen dieser Zeit zurück. Dazu zählt auch das aus eigenem Erle-

ben aufgebaute Verständnis für das System Fachschule und dessen Anforderungsniveau. Die in der eigenen Ausbildung erfarrene inhaltlich-didaktische Reduktion konkurriert mit hochschulisch erworbenem Wissen und wird in sehr unterschiedlichem Maß reflektiert und angepasst. Es entsteht somit die Gefahr, dass das Potenzial der im Studium angeeigneten Wissensbestände nicht ausgeschöpft wird für die eigene Tätigkeit als Lehrkraft. Die Sicht auf sich selbst als Praxisexpertinnen und -experten in Abgrenzung zu anderen Berufsgruppen im Feld verstärkt diesen Umstand. Daher findet der forschende Habitus, den die Befragten erwähnen, eher wenig Eingang in die fachschulische Ausbildung:

„Ja, ich denk, dass das meine eigene Ausbildung war, weil ich ja das Ganze auch selber durchgemacht hab, das heißt, ich musste auch mal Prinzipien lernen, musste lernen, wie man Ausarbeitungen schreibt, und dadurch, dass ich das so gut geübt hab in der eigenen Ausbildung, fällt's jetzt relativ leicht, es zu vermitteln. Ich greif schon oft auf eigene Hefteinträge oder Bilder oder eben Anschauungsmaterial zurück, auf Lernwege, die ich mir damals gebaut hab, weil wir damals viele Beispiele auch bearbeitet haben (...)"

Methodenwissen in Form von Basiskompetenzen wie Zeitmanagement, Arbeitsorganisation, Kommunikations- und Medienkompetenzen wurden erweitert und werden ebenfalls als Gewinn des ersten Studiums reflektiert. Besonders hervorgehoben wird der persönliche Entwicklungsprozess über das Studium hinweg, der ebenfalls hauptsächlich von grundständigen Akademikerinnen und -akademikern beschrieben wird, für die das Studium zumeist Ort der primären beruflichen Sozialisation ist. Über interaktive Prozesse in der Studiengruppe und entsprechende Lehrangebote konnten Lehrkräfte im Studienzusammenhang Sozial- und Selbstkompetenzen erweitern und insbesondere eine selbstreflexive Haltung entwickeln:

„Ich hab das Gefühl gehabt, dass meine Persönlichkeit vor allem durch mein Bachelorstudium um ein Vielfaches in einer sehr kurzen Zeit gereift ist. Und zwar vor allem natürlich im Punkt Selbstreflexion: Also, wer bin ich, was hab ich gemacht und was kann ich besser machen, um Prozesse besser zu gestalten, damit es den Kindern besser geht, Eltern, Kolleginnen und Kollegen, mir selber – Selbstfürsorge. Dieses Studium hat mich dadurch schon durch einen sehr krassen Prozess geführt: Sich selber ganz genau angucken und durchleuchten, warum mach ich das. Und ich glaube, pädagogisches Handeln heißt

eigentlich immer nur, das, was ich tue mit den Kindern und Kollegen, begründen zu können – das ist Pädagogik.“ Didaktische Kompetenzen und Methoden mit Verwendbarkeit für den Unterricht werden in ihrem Erwerb vorwiegend dem Masterstudium zugeordnet, wenn in diesem Rahmen auch Module zur Erwachsenenbildung studiert wurden. Wies das Masterstudium einen anderen Bezug auf (z.B. Management) und ging der Lehrtätigkeit keine Beschäftigung in der Erwachsenenbildung (Weiterbildung) voraus, fehlen Lehrkräften methodisch-didaktische Vorkenntnisse für den Unterricht:

„Und so hab ich einfach im Studium einen sehr großen Schatz an Methoden erlernt und erworben und davon zehre ich noch, auch im Sinn von Arbeitsökonomie. Also, man hat eigentlich nie zu viel Zeit ((lacht)) als Fachschul-lehrerin und deshalb schaue ich auch immer, wie ich gut haushalten kann mit meiner Energie (...), und da hab ich einfach einen großen Methoden- und auch Wissensschatz im Studium schon erworben.“

Über den direkten Kompetenzerwerb hinaus dienen Beziehungs- und Lernerfahrungen in Studium und Weiterbildung als zusätzliche Leiterfahrungen für Beziehungs- und Lernraumgestaltung und bilden damit eine Erfahrungsgrundlage für die Unterrichtstätigkeit. Für die Hochschulen relevant ist damit nicht nur, welche Inhalte angehende Kindheitspädagoginnen und -pädagogen erlernen, sondern auch, wie und mit welcher pädagogischen Grundhaltung diese vermittelt werden:

„(...) ich habe eine Dozentin an der Universität gehabt, die mich sehr geprägt hat, und die Inhalte wie forschendes Lernen, Lernwerkstattarbeit (...) haben mich sehr beeindruckt und sehr weitergebracht in meinem pädagogischen Denken, und das ist das, was ich vermitteln möchte.“

„Bei dem, was ich so unterrichte, kommt es mir sehr zugute, dass an meiner Hochschule Themen wie Wertschätzung und eben Selbstreflexion ein ganz großer Punkt und generell ganz wichtig waren, was uns eben auch stark vorgelebt wurde. Davon kann ich jetzt total profitieren, das hat mir schon im Alltag in der Kita voll geholfen und jetzt auch mit den Schülern merk ich: Das bringt mir total viel (...), abgesehen von diesen Themen, die ich jetzt eben auch unterrichte. Aber grad so diese Haltung, die hilft mir da wirklich weiter.“

Die eigene Praxiserfahrung wird von allen Lehrkräften als zentral für die Unterrichtsgestaltung wahrgenommen und als besonderes Merkmal auch in Abgrenzung zu Lehrkräften mit Lehramtsabschlüssen und sozialpä-

dagogischen Abschlüssen herausgestellt. Dabei wird folgende Konstruktion gebildet: Nur, wer Praxiserfahrungen im Feld erworben hat, ist in der Lage, adäquat zu unterrichten. Im Vergleich zu anderen Lehrkräften kann somit eine doppelte Abgrenzung entstehen, die sich aus tatsächlich relevanten Praxiserfahrungen im kindheitspädagogischen Feld und einschlägigen theoretischen Bezügen und Begründungen speist:

„Das ist auf jeden Fall die Erfahrung Kindergarten, also in der Kita oder in der Krippe, und das merken wir alle drei Kindheitspädagogen, dass wir deutlich bessere Praxiserfahrungen haben und dass wir die theoretische Ausbildung praxisnah gestalten können durch die Erfahrungen. Da haben unsere Sozialpädagogen mehr Probleme. Die können den Unterrichtsstoff natürlich gut vermitteln, aber der Unterricht lebt schon oft von Beispielen aus der Praxis. Und die kann ich mir natürlich auch aus dem Buch holen, aber wenn ich sie erlebt habe und erzähle, was es gemacht hat oder bewirkt hat, ist es einfach noch ein bisschen näher dran.“

Während sich der Studiengang Kindheitspädagogik in Varianten auf die Altersgruppe null bis zehn (zwölf) Jahren bezieht, soll die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher für die Arbeit mit Heranwachsenden bis 27 Jahren befähigen. Liegt der Schwerpunkt der zu begleitenden Schülerinnen und Schüler oder der zu unterrichtenden Fächer im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und wurde keine kompensierende Berufserfahrung im Feld erworben, ist dies für die Lehrkräfte spürbar. Durch die Ausrichtung des kindheitspädagogischen Studiums werden auch an dieser Stelle fehlende Wissensbestände rund um Themen der Adoleszenz und Jugendhilfe für einzelne Befragte zum Thema:

„Und viele von unseren Auszubildenden sind in der stationären Jugendhilfe tätig. Damit hab ich einfach gar keine Bezugspunkte, muss aber eigentlich die Bedarfe der Auszubildenden bedienen können. Und da stoß ich völlig an meine Grenzen. Ich bin durch mein Bachelorstudium für die Frühe Bildung sehr gut aufgestellt und für solche Handlungsfelder wie die Kita, Grundschule, Schulsozialarbeit und offene Kinder- und Jugendarbeit. Aber mit stationärer Jugendhilfe hab ich weder im Studium noch in meinen Praxisstellen Erfahrungen. Und da wundere ich mich manchmal, dass ich dann als Lehrkraft für so einen Ausbildungsgang zugelassen werde, in dem ich mich eigentlich selber nicht gut auskenne. Das ist auch der Grund, warum ich die Stelle jetzt wieder aufgebe.“

Befragt nach Defiziten ihrer Ausbildung für die Lehrfähigkeit, nennen die Fachkräfte fehlende didaktische Grundlagen, mangelnde Kompetenzen zur Konstruktion und Bewertung von Prüfungsleistungen sowie fehlende Kenntnis der Lehrpläne und des Schulrechts (z.B. Dienstpflichten), welche erst erworben werden mussten:

„Hm, ja, schon in dieser klassischen Unterrichtstätigkeit (...), im Antwortverhalten der Schüler: Wie lange muss ich warten, bis ich beispielsweise nachfrage? Wie sieht ein Tafelbild korrekterweise aus? Wie gestalte ich Arbeitsblätter korrekterweise? (...) Ich sehe das jetzt in der Vorbereitung auf diesen Unterrichtsbesuch beispielsweise, da habe ich mich erkundigt, wie dann im Referendariat so eine Unterrichtsstunde ausgearbeitet werden muss. (...) Es ist einerseits ein Stück weit ähnlich zu den Aktivitäten, die eine Erzieherin ausbauen und aufschreiben muss, und doch ist es ein Unterschied dazu. Und, na klar, wird da auf etwas ganz anderes Wert gelegt, und gerade diese grundlegenden didaktischen Unterrichtsinhalte, die fehlen in dem Zusammenhang wirklich auch.“

„Ja, auf jeden Fall dieser ganze Bereich Prüfungen: Wie setze ich eine Arbeit auf? Wie mache ich denn überhaupt Noten? Dieser ganze Bereich, das waren wirklich böhmische Dörfer, da habe ich auch, würde ich sagen, wenig Wissen von der Schule bekommen.“

Abgesehen von diesen Herausforderungen, die von den meisten Fachkräften angesprochen werden, finden sich einige spezifische Themen, die im Studium als wenig präsent wahrgenommen werden. Zu diesen zählen interkulturelle Kompetenz, der Umgang mit Kindern mit massiven Verhaltensauffälligkeiten (Entwicklungsstraumatisierung), quantitative Forschung, Sprachbildung, Methoden der Teammoderation sowie das Verstehen und Vermitteln von Rechtsänderungen.

3.2.5 Selbstverständnis als Kindheitspädagogin und -pädagoge

Anhand der Frage nach den Besonderheiten, die von den Befragten in das Lehrerkollegium eingebracht werden, sowie mithilfe weiterer Interviewschwerpunkte konnte beleuchtet werden, wie sich Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Lehramt beruflich definieren.

In erster Linie beschreiben sie sich als Praktikerinnen und Praktiker. Diese Selbsteinschätzung äußerten alle Befragten, unabhängig von der realen Dauer der vorangegangenen Berufserfahrung, auch wenn diese nur ein Praxissemester im Studium umfasste. In Bezug auf die Ausgestaltung der Lehrtätigkeit wird dadurch eine

Besonderheit im Vergleich zu anderen Berufsgruppen im Feld markiert, insbesondere zu den Lehrkräften mit Lehramtsabschluss:

„Vor allem in dem Modul, das ich jetzt gerade unterrichte – Lernprozesse bei Kindern mit Beeinträchtigung –, sage ich jetzt mal ganz überspitzt, bin ich die Einzige an der Schule, die schon mal ein behindertes Kind gesehen hat. Das heißt, dass ich im Moment in der Situation bin, dass Kollegen zu mir kommen und mir fachliche Fragen stellen, ich aber diejenige bin, die unterqualifiziert ist für die Schule.“

Insbesondere Lehrkräfte aus der Gruppe der Praxissozialisierten berichten, ihren Unterricht stärker auf der Erfahrungsgrundlage ihrer Praxistätigkeit aufzubauen als auf Kompetenzen und Wissensbeständen, die im Studium erworben wurden.

„Es ist schwierig für mich, weil ich das eigentlich ((lacht)) immer weniger an dem Studium oder als Kindheitspädagogin festmache, sondern eher an meiner langjährigen Praxiserfahrung und meiner Tätigkeit als Erzieherin. Da würde ich sagen: Ja, ich bringe eben die direkte Verknüpfung und die Erfahrung und das Wissen mit. Aber jetzt speziell als Kindheitspädagogin könnte ich nicht sagen, dass ich da was ganz Spezielles einbringe.“

Unbenommen des berufspraktischen Bezugs, den alle Befragten formulieren, sehen sich Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auch als Akademikerinnen und Akademiker und legen Wert auf die theoretische Fundierung und Aktualität des Wissens in ihrer Vermittlungstätigkeit. Sie folgen damit einer klaren Vorgabe im gewählten Berufsfeld, welches nur mit hochwertigem akademischem Abschluss zugänglich ist. Die Selbstwahrnehmung als Akademikerin oder Akademiker trifft tendenziell am meisten auf die Gruppe der grundständigen Akademikerinnen und Akademiker zu und am wenigsten auf jene Fachkräfte, die ihr Studium berufsbegleitend absolvierten und mit dem Bachelorabschluss beendeten. Dadurch, dass das Studium in vielen Fällen den zweiten Bildungsgang oder die Entscheidung gegen eine Ausbildung zur Erzieherin darstellt, gehen die Fachkräfte den Weg der Akademisierung mit großer Bewusstheit. Es ist zudem davon auszugehen, dass sie bereits während ihres Studiums ein deutliches Bewusstsein für den Wert ihrer Ausbildung entwickelt haben, eben weil die Kindheitspädagogik momentan noch vergleichsweise gering etabliert ist.

Im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen beschreiben sich Kindheitspädagoginnen und -pädago-

gen als Spezialistinnen und Spezialisten der elementaren Bildung und Entwicklung und können damit zum Lehrplan passgenaue Inhalte einbringen und Kompetenzen fördern:

„Das ist bei uns Kindheitspädagogen, bei allen eigentlich, vorhanden: die Erfahrung mit den modernen Konzepten, die aktuell in Kitas vorherrschen, besonders auch im Bereich Qualitätsmanagement und Beobachtung und Dokumentation. Das ist etwas, was wir Kindheitspädagogen ALLE besonders haben, das haben die anderen Kollegen eigentlich kaum erlebt. Bei mir speziell ist es auch die Krippenpädagogik. Ich bin die einzige Kollegin im Team, die in der Krippe gearbeitet hat. Ich hab mich schon vor dem Studium, schon in der Ausbildung, auf den Bereich null bis drei spezialisiert (...) und bin bei uns an der Schule die Ansprechpartnerin für alles, was mit Kindern zwischen null und drei Jahren zu tun hat.“

Einen Unterschied in ihrer Haltung nehmen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen vor allem in Bezug auf das Bild vom kompetenten Kind und dem Verständnis von Bildung als Bildungsbegleitung wahr:⁹

„Die pädagogische Haltung, die an meiner Hochschule einen ganz hohen Stellenwert hatte: Dass man wirklich wertschätzend mit den Kindern umgeht, ressourcenorientiert schaut und auch empathisch mit den Kindern umgeht – versucht, sie zu verstehen und sie nicht zu verbiegen, sondern sie zu begleiten, mehr als anzuleiten. Das kriege ich auch so gespiegelt von den Schülerinnen und Schülern. Sie merken, dass mich das auch teilweise von Kolleginnen unterscheidet, die auch was anderes studiert haben. Mein Bild vom Kind und mein Selbstverständnis als pädagogische Fachkraft.“

Aufgrund dieses Selbstverständnisses konstatieren Kindheitspädagoginnen und -pädagogen Divergenzen zu Kolleginnen und Kollegen und empfinden ihr Agieren in der Schule in mancher Hinsicht als das von Visions- und Innovationsträgerinnen und -trägern, die in ihrer Wirkungsmacht gehemmt werden. Bildungsvorstellungen und Visionen werden im nächsten Abschnitt der Unterrichtsziele ausgeführt:

„Ja, immer wieder, ‚steter Tropfen höhlt den Stein‘; dass gerade diejenigen, die eben nicht in der Ausbildung oder im Pädagogikstudium waren, das auch verstehen: Was

⁹ Das wird in mehreren Interviews deutlich, jedoch nicht von allen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen implizit oder explizit dargestellt.

sollen die zukünftigen Erzieher und Erzieherinnen wirklich für Kompetenzen haben? Und dass sie das bitte auch selber im Unterricht vermitteln. Das ist wirklich wichtig. Aber wenn man dran bleibt und es auch der Schulleitung wichtig ist, dann klappt es schon. Dass man mal das Bild vom Kind betrachtet: Was wollen wir später für erwachsene Leute haben? Wollen wir die haben, die nur alles machen, was man ihnen sagt, weil sie einfach nur die ganze Kindheit animiert werden: Mach mal dies, mach mal das (...)? Oder wollen wir frei denkende Leute, die Visionen und Ziele haben und die Welt wieder ein Stück weit verändern wollen? Das muss ihnen klar werden. Aber da muss man einfach dranbleiben ((lacht)) und nicht aufgeben.“

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sind also Expertinnen und Experten für kindliche Bildungsprozesse und haben ein modernes, notwendiges „Bild vom Kind“. Dennoch werden sie im System Schule nicht als „vollwertiges“ Fachpersonal anerkannt. Hier zeigt sich ein Widerspruch, der sie daran hindert, ihr Potenzial auszuschöpfen, und zu einer Legitimationskrise führt. Die notwendige Legitimationsgrundlage für ihre Integration an den Fachschulen finden die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in ihrer – im Gegensatz zu den „vollwertigen Lehrkräften“ – besonderen Praxiserfahrung sowie in ihrem Selbstverständnis als Akademikerinnen und Akademiker.

Ein weiteres Hemmnis für ihre berufliche Entfaltung ergibt sich für die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen daraus, dass ihre Bildungsprinzipien nur sehr begrenzt innerhalb des Systems Fachschule realisierbar sind.

3.2.6 Unterrichtsziele

Für ihren Unterricht übernehmen und unterscheiden die Lehrkräfte bewusst verschiedene Kompetenzbereiche aus der hochschulischen Bildung:

„Ich hab aus dem Studium verschiedene Kompetenzbegriffe mitgenommen, die ich auch meinen Auszubildenden versuche zu vermitteln. Das ist ganz klar Fachkompetenz, also Fachkompetenz Frühpädagogik, Entwicklungspsychologie, Fachsprache und die Möglichkeit, dann in der Praxis der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen sich auch auf Theorien stützen zu können und das eigene Handeln begründen zu können. Das ist mir ganz wichtig und das versuche ich zu vermitteln. Dann hab ich im Studium sehr viel Selbstkompetenz erworben und mich persönlich weiterentwickelt

und darin sehe ich auch meine Rolle als Lehrkraft: Auszubildende zu unterstützen, dass sie über sich selbst hinauswachsen. Wir bilden und erziehen oder wir wirken ja mit unserer Persönlichkeit an der Bildung und Erziehung von Menschen mit. Dann versuche ich, Sozialkompetenz zu fördern und da hab ich im Studium stark profitiert von Gruppenarbeiten und von gemeinsamen Lernprozessen. Deshalb versuche ich, den Unterricht auch didaktisch so aufzubauen, dass meine Auszubildenden miteinander arbeiten und voneinander lernen können. Und ja, dann versuche ich, Methodenkompetenz zu vermitteln. Da ist die Praxisbegleitung ganz wichtig, denn nichts kann ich im Klassenzimmer ohne Kinder so gut erklären, wie man von Kindern in der Praxis selbst lernen kann (...).“

Die Hauptziele ihrer Unterrichtstätigkeit sind für die meisten Lehrkräfte die Persönlichkeitsentwicklung – v.a. die Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenzen – sowie eine professionelle Haltung der Schülerinnen und Schüler. Als wichtigste zu entwickelnde Fähigkeit von Auszubildenden wird die Selbstreflexion gesehen:

„Eine Kernkompetenz von meinen pädagogisch Auszubildenden, denke ich, ist Selbstreflexion. Denn ich kann sie nicht auf alle Situationen vorbereiten, denen sie später in der Praxis, in sozialpädagogischen Einrichtungen, begegnen werden. Und da ist Selbstreflexion eine ganz wichtige Kompetenz: Dass man das eigene Handeln von der Metaebene aus analysieren und bewerten kann und sich selber im Blick hat, damit man nicht in die eigenen Verhaltensfallen tappt. Und zur Selbstreflexion erwarte ich auch von meinen Auszubildenden, dass sie ihr eigenes Handeln theoretisch begründen können.“

In Bezug auf das Entwickeln einer pädagogischen Haltung liegt der Fokus mehrerer Lehrkräfte auf dem bereits angesprochenen „Bild vom Kind“. Hierbei wird der Ressourcenorientierung, Empathie und Selbstwirksamkeit des Kindes eine besondere Bedeutung beigemessen:

„Sich in die Perspektive der Kinder hineinzusetzen, das ist ganz wichtig. Dass sie einfach wissen, was brauchen die Kinder, dass sie ressourcenorientiert arbeiten, dass sie wirklich die Ressourcen der Kinder sehen und nicht so das klassische Bild verinnerlichen: Das Kind kann das nicht und das nicht. Die Defizitorientierung wirklich wegzulegen und einfach eine andere Brille aufzusetzen und sich freizumachen von den geplanten und von gezielten Angeboten. Dass sie einfach wirklich reingehen, die Kinder beobachten und die Kinder zeigen ihnen, was sie brauchen. Mit offenen Fragen zu reagieren und dann wirklich spontan darauf reagieren zu können: Was brauchen die

Kinder für Material, was brauchen sie für Impulse, dass sie weiter lernen können. Das ist mir wichtig.“

Des Weiteren ist der Erwerb der Methodenkompetenzen ein herausgehobenes Ziel. Im Hinblick auf diese Kompetenzen und Fertigkeiten steht für die meisten Lehrkräfte im Vordergrund, bei ihren Schülerinnen und Schülern eine Haltung des lebenslangen Lernens und der Neugier anzuregen. Dafür wird das Ausbilden von Fähigkeiten zur selbstständigen Erarbeitung von Inhalten und Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens als wichtige Voraussetzung gesehen, genauso wie das Verständnis für die Relevanz von theoretischem Wissen:

„(...) was ich im Unterricht auch ganz oft mache, ist, dass ich komplexe Definitionen, also Zitate, mit einbringe, die ich dann gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern bespreche; oder wir gucken: Was steckt da drin? Können wir das verstehen? Welche Fachbegriffe sind da drin? Also, diese Fachlichkeit mit Fachbegriffen und Zitaten, das hab ich auf jeden Fall aus dem Studium mitgenommen und ich möchte das auch weitergeben, weil ich das unglaublich wichtig finde, auch im Nachhinein: Dass die Fachkräfte in der Praxis die Kompetenz haben, nach Fachliteratur zu suchen und auch fachlich bleiben und nicht irgendwann in eine Routine reinrutschen.“

Fähigkeiten der Beobachtung und Wahrnehmung von Kindern sowie Vielfältigkeit in den Möglichkeiten der Bildungsanregung werden als weitere Schwerpunkte in den zu erlangenden Fähigkeiten genannt:

„(...) die Wahrnehmung von Bedürfnissen von Kindern und auch von Eltern, vielleicht auch von Kollegen, also diese Wahrnehmungsschulung ist ein wichtiger Punkt, den die Schüler üben müssen, wo sie tatsächlich oft relativ blank kommen. Da kriegen sie dann für die Praxis tatsächlich Beobachtungsaufgaben. Ganz kleine, um genau hinzusehen und dann darüber zu sprechen.“

„Was ganz wichtig ist: Dass sie einfach den Bildungsplan gelesen haben, dass sie facettenreich arbeiten. Also eben nicht nur was basteln, sondern auch musische Sachen anbieten oder naturwissenschaftliche Experimente, also dass das einfach breit gefächert ist. Das wäre ganz wichtig. Natürlich hat jeder Interessen, die er gerne weitergibt, aber trotzdem ein bisschen über den Tellerrand hinauszuschauen, das ist ganz wichtig, finde ich.“

Unterrichtsziele im Bereich Wissen und Begründungskompetenzen ergeben sich aus den Lehrplänen und persönlichen Schwerpunkten, aus der Praxistätigkeit und den Abschlussarbeiten der Lehrkräfte. Häufig genannte Schwerpunkte sind unter anderem Entwick-

lungstheorien, Beobachtungskonzepte und Themen rund um Wertevermittlung, Diversität, Integration und Inklusion sowie Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und Elternarbeit.

3.2.7 Didaktische Formate

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen beschreiben die Unterrichtsgestaltung als überwiegend anwendungsorientiert, interaktiv, dialogisch und ko-konstruktiv. Häufig eingesetzte Methoden und Aufgaben sind das Beobachten in der Praxis oder mittels Videomaterial, Rollenspiele und praktische Übungen, Gruppenarbeiten (Gruppenpuzzle, Think-Pair-Share, Fishbowl) und Diskussionsrunden mit Übernahme fremder Argumentationsweisen. Grundständige Akademikerinnen und Akademiker berichten darüber hinaus, häufiger als praxissozialisierte Lehrkräfte, auch mit theoretischen Einführungen und Texten zu arbeiten.

Dem Erwerb bzw. der Förderung von Reflexions- und Begründungskompetenzen wird in allen Lernfeldern und Fächern, insbesondere aber im praxisbegleitenden Unterricht eine besondere Rolle eingeräumt. Wichtige Methoden sind hierbei Fall- und Praxisbesprechungen, das Beleuchten von gruppenspezifischen Prozessen, Biografiearbeit und Übungen zur Introspektion bzw. Achtsamkeit:

„Reflexion des eigenen Lernprozesses finde ich im Ausbildungsverlauf sehr wichtig. Ich fördere das zum Beispiel mit Methoden wie Lerntagebuch oder dadurch, dass die Auszubildenden bei jedem Unterrichtsthema viel von eigenen Praxiserfahrungen erzählen sollen, damit man das in der Gruppe analysiert. Das ist immer erst eine große Hürde für die Auszubildenden, sich selber und ihr eigenes Verhalten zur Diskussion zu stellen. Aber es geht ja nicht darum, jemanden bloßzustellen, sondern die Auszubildenden begreifen relativ schnell, dass es auch Spaß macht, von den eigenen Fehlern zu erzählen und auf sich selbst zurückzuschauen, was man anders oder besser hätte machen können. Und man merkt dann im zweiten oder dritten Ausbildungsjahr, dass das auch wirklich so eine Art Selbstverständnis wird und die Auszubildenden die Selbstreflexion zunehmend ohne Unterstützung leisten können.“

3.2.8 Rolle als Lehrkraft

In der Ausgestaltung ihrer Rolle als Lehrkraft kommen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit verschiedenen, teilweise sogar gegensätzlichen Bildungsidealen

in Kontakt. Einer dieser Gegensätze betrifft die Konzepte und Erfahrungen der Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und der hochschulischen Bildung zum System Schule. Die meisten Befragten sehen sich in großer Nähe zur Erwachsenenbildung, bei der auch die Teilnehmenden ein hohes Maß an Verantwortung für den Lernprozess übernehmen. Diese Prinzipien versuchen die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen bestmöglich im Unterricht umzusetzen, finden dafür aber seitens der Schülerinnen und Schüler und des Systems Schule nicht immer gute Bedingungen vor:

„Und auch einfach dieses ganze System Schule: Wie gesagt, ich komme aus der Erwachsenenbildung, da geht's darum, dass Menschen freiwillig zu mir kommen und etwas von mir lernen möchten. Und in der Schule geht's halt um Anwesenheit, um Prüfungen, um Noten. Und dieses System, muss ich ehrlich sagen, da fällt es mir noch ein bisschen schwer, für mich meine Rolle zu finden (...), weil ich eigentlich freier unterrichten würde, gerne und mehr auf die Selbstständigkeit der Schüler vertrauen würde. Was aber im Kontext Schule nicht immer so geht. Es gibt Ausnahmen, aber eigentlich ist die Hierarchie schon deutlich größer als in der freien Erwachsenenbildung oder an Universitäten zum Beispiel. Und das ist etwas, wo ich wirklich an meine Grenzen komme, was ich auch im Studium nicht gelernt habe – wie das System Schule funktioniert. Ist ja auch gar nicht möglich gewesen zeitlich, weil das Masterstudium ja auch eher ein Breitbandstudium ist.“

Die zweite Divergenz besteht zwischen den Prinzipien Partnerschaft und Autorität. Im System Schule nehmen die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen die Rolle der Lehrkraft ein, die mit einem gewissen Maß an Autorität und Macht verbunden ist. Demgegenüber steht die starke Ausrichtung der Fachkräfte an der Partnerschaft und dem Agieren auf Augenhöhe:

„Ich hab das Gefühl, dass das Verhältnis sehr, sehr vertrauensvoll ist und genau dadurch auch die Einzelperson ziemlich stark im Mittelpunkt stehen kann. Wenn eine persönliche Ausnahmesituation herrscht, dann hab ich das Gefühl, dass die Schüler und Schülerinnen auch wirklich keine Hemmungen haben, zu uns zu kommen und dass man dann an einer Lösung arbeiten kann, wie wir gut durch die Situation kommen, aber gleichzeitig auch die Ausbildung nicht aus dem Blick verlieren. Und ich als Lehrkraft finde es schon auch wichtig, eine gewisse Führung zu haben, vielleicht auch eine gewisse Strenge. So werde ich, glaube ich, manchmal auch erlebt, aber als

positiv, also im Sinne von: Sie hat es im Griff, die kann man fragen, die weiß Bescheid. Diese Kombination versuch ich irgendwie hinzubekommen.“

In der Gestaltung ihrer Rolle als Lehrkräfte bewegen sich Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in einem Kontinuum zwischen den Polen Bildungs- und Entwicklungsbegleitung sowie Beziehungsgestaltung und Expertentum. Entsprechend ihrem Selbstverständnis als Praktikerinnen und Praktiker knüpfen sie häufiger am ersten Pol an. Diese Befragten sehen sich als „Begleitende“, „Dialogpartnerin oder Dialogpartner“ oder auch „Impulsgebende“:

„Und das ist, glaube ich, dass wir (...) Lehrkräfte selber als Person entsprechend auftreten müssen und ein Standing herüberkommen muss, eine Haltung. Und das Wichtigste ist eigentlich, dass ich mit meinen Studierenden so umgehe, wie die mit den Kindern in der Praxis auch umgehen sollen. Ja, das ist mein persönlicher Anspruch und es ist eine Begegnung auf Augenhöhe. Das ist Wertschätzung, das ist ein humanistisches Menschenbild, die pädagogische Grundhaltung meinetwegen nach Rogers oder was auch immer. Und so mache ich es tagtäglich selbst, weil ich möchte, dass die Studierenden gute Erfahrungen machen und die dann auch in ihrer beruflichen Praxis entsprechend einsetzen. Das ist die Vision, die ich habe von meiner Tätigkeit.“

Eine hohe Beziehungsorientierung verbunden mit der Aufgabe der Entwicklungsbegleitung und mit einer Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Belastungen (siehe Kap. 3.2.11) führt zur Schwierigkeit, die Rolle als Lehrkraft abzugrenzen von einer Rolle als Sozialarbeiterin bzw. Sozialarbeiter oder Psychotherapeutin bzw. Psychotherapeut oder diese Rolle teilweise sogar zu übernehmen:

„(...) für mich ist nicht nach Unterrichtsende Schluss mit den Studierenden, sondern ich bin erreichbar. Und ganz – ich habe das Fach Psychologie, und da kommt ziemlich viel auch privat hoch. Sie erzählen Beispiele aus ihrem Privatleben und die haben schon den ein oder anderen Beratungsbedarf, der in das Private geht: Also ich habe mich mit dem Freund gestritten oder ich habe Stress mit meinen Eltern und dann kommt das Übliche. Da bin ich auch da und das auch vor dem Hintergrund: Wenn die später [in der Praxis sind und eine] Mutter nach Feierabend in der Einrichtung steht, weil sie Beratungsbedarf hat – ich schlafe schon die dritte Nacht nicht mehr, weil das Kind nicht schläft –, dann möchte ich von denen

auch, dass sie noch dableiben und diese Mutter beraten und nicht sagen: Ich habe Feierabend.“

Der Pol des Expertentums wird eher situativ eingenommen und ist verbunden mit dem Bestreben, viele Inhalte zu vermitteln sowie mit der Annahme, großen, direkten Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler zu haben. Die Lehrkräfte sehen hier in stärkerem Maß auch einen an sie gestellten Erziehungsauftrag, den sie mit dem teilweise jugendlichen Alter und dem Reifegrad der Auszubildenden begründen. Auffallend ist in den meisten Interviewpassagen ein Widerspruch zum häufigen Rekurs auf die Erwachsenenbildung:

„Man hat ja den Lehrauftrag. Aber man hat auch einen Erziehungsauftrag. Es sind ja auch noch Jugendliche (...).“

Im Laufe der mitunter schwierigen Selbstkonzeption als Lehrkraft wird das Thema Verantwortung virulent. Die Lehrkräfte sehen sich in gewissem Maß in der Verantwortung für die von ihnen ausgebildeten Schülerinnen und Schüler, können diese Verantwortung jedoch tatsächlich nicht übernehmen:

„Ich muss mir meiner Sache sehr, sehr sicher sein, bevor ich sie den Schülern weitergebe, weil ich schon die Verantwortung habe; das sind 25 Leute, die das multiplizieren.“
„Ich habe ein Stück weit auch Verantwortung für die, wie die dann auch in der Praxis mitarbeiten. Nicht die alleinige Verantwortung, aber ich habe eine Verantwortung, zum Teil Mitverantwortung. Also, das sind so Themen, da wird mir auch eher ein bisschen angst und bange, wenn ich ehrlich bin, weil wir immer weniger FSJler haben, die in den Bereich gehen, und damit die Auswahlmöglichkeiten der Einrichtungen, was Ausbildungsplätze angeht, immer weniger werden. Die schicken heute Leute in die Einrichtung, die hätten die vor zehn Jahren niemals dorthin geschickt. Aber das sind dann auch häufiger diejenigen, die innerhalb der drei Jahre Probleme haben.“

3.2.9 Sicht auf Schülerinnen und Schüler

Die Sicht auf Schülerinnen und Schüler ist in allen Interviews von einer grundlegenden Haltung der Wertschätzung gekennzeichnet. Dennoch werden eine Reihe von Problemen ausgemacht – insbesondere fehlende kognitive Voraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern, die eine hohe biografische Belastung, mangelnde Empathiefähigkeit, fehlende Reife (Alter) sowie geringe Konfliktfähigkeit und Frustrationstoleranz aufweisen (siehe auch Kap 3.2.11):

„Also, man merkt das extrem, gerade bei den jungen Schülern, die direkt nach der Mittleren Reife kommen, da sind noch ganz andere Themen wichtig, wie: Ich komme morgens pünktlich zum Unterricht oder ich entschuldige mich, wenn ich hereinkomme und zu spät bin. Auch von den Kindergärten bekommen wir oft die Rückmeldung, dass sie dann mit dem Handy dasitzen, irgendwie gar kein Gespür dafür haben, was angemessen ist. Dass wir darauf auch ein bisschen achten müssen oder auch immer wieder drauf hinweisen: Die müssen sich abmelden. Es ist wichtig, dass sie zuverlässig sind. Auch der Umgangston miteinander, wenn die diskutieren – dann merkt man manchmal, dass sie eine ganz kurze Zündschnur haben, dass sie ganz schnell explodieren und dass das ein Kommunikationsverhalten ist, das in der Kita im Kontext mit Familien oder mit Vorgesetzten und anderen Erwachsenen einfach nicht geht. Das merkt man da noch mal ganz deutlich, dass man selber auch noch einen Erziehungsauftrag hat.“

3.2.10 Integration in das Lehrerkollegium

Einige Fragen der Interviews widmen sich der Integration in das Kollegium der Fachschulen: Welche Erfahrungen machen die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in diesem Zusammenhang? Wie begegnen ihnen Kolleginnen, Kollegen und Vorgesetzte? Wie fühlen sie sich wahrgenommen?

Die von den Befragten beschriebenen Kollegien zeichnen sich durch eine große Heterogenität aus, engere Zusammenarbeit findet in der Praxisbegleitung, den fachpraktischen Fächern (Bayern) und Wahlfächern überwiegend mit Sozialpädagoginnen und -pädagogen statt, von Schule zu Schule verschieden, vereinzelt bis überhäufig auch mit anderen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. In Theoriefächern (Bayern) und Lernfeldern in Kombination mit Praxisbegleitung sind zumeist Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen sowie vereinzelt Psychologinnen und Psychologen, Juristinnen und Juristen sowie Theologinnen und Theologen Teil des Kollegiums. Fachkräfte mit Lehramtsqualifikationen überwiegend für das Gymnasium, seltener für die Realschule übernehmen den Unterricht in Schulfächern wie Deutsch und Englisch. Lehrkräfte, die Lehramt für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik studiert haben, sind an den privaten Fachschulen nur vereinzelt beschäftigt. Ebenso machen Seiteneinsteiger für spezifische Fächer einen Teil des Kollegiums aus, z.B. Musiker, Künstler, Architekten, Biologen.

Orte der Zusammenarbeit und Begegnung sind insbesondere Kleinteams mit Lehrkräften gleicher Unterrichtsfächer, Mentorinnen-Mentee-Treffen im Rahmen der Einarbeitung, Teamsitzungen im gesamten Kollegium sowie Fortbildungen und Klausurtage. Honorarkräfte, stundenweise Beschäftigte und Fachkräfte, die ausschließlich oder überwiegend in der Praxisbegleitung tätig sind, haben oft kaum Berührungspunkte mit Kolleginnen und Kollegen. Die Folge des geringen Kontakts ist ein unsichereres Agieren im System. Aufgrund dieser Unsicherheit in Bezug auf Abläufe, Bewertungen, Inhalte und Routinen wird vermehrt auf bekannte Strukturen aus eigenen Erfahrungen zurückgegriffen.

Die Rolle und Bewertung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium wird von den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den drei Varianten Kollegium als Ressource, fehlende Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit und Hierarchie der Einzelkämpfer dargestellt.

Ein Teil der Lehrkräfte zieht aus der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium einen großen Teil der Berufszufriedenheit und erlebt das berufliche Team als Stärkung und Ressource. Zusammenarbeit und Austausch werden als eng und bereichernd erlebt, eine gute Integration in das berufliche Team ist gegeben:

„Bei uns im Team, was ich als wertvoll empfinde, ist, dass wir sehr an einem Strang ziehen und die gleichen Visionen tragen. Wir legen auch viel Wert auf einen Austausch und jeder von unserem Team bringt sich auf unterschiedliche Art und Weise ein. Das ist sehr, sehr bereichernd. Das würde ich eh von der Person abhängig machen als von der Ausbildung an sich. (...) Und jeder hat so seine Schwerpunkte. Die aus der Sozialen Arbeit kommen, haben teilweise spezialisierte Bereiche im Heim oder bei psychisch Erkrankten. Dafür decken die Kindheitspädagogen oft mehr den Elementarbereich ab, Krippe, Kindergarten, Hort.“

In anderen Schulen ist der Wunsch nach Zusammenarbeit im Kollegium durchaus vorhanden, die Rahmenbedingungen lassen diese jedoch kaum zu:

„Also, ich erlebe die Zusammenarbeit als zu wenig. Ich freue mich über jeden Moment, wo ich mich mit einem Kollegen austauschen kann. Dadurch, dass wir aber auch alle unterschiedliche Unterrichtstage haben, gibt's Kollegen, die sehe ich nur einmal im Monat bei der Gesamtkonferenz. Das kommt einfach vor und dadurch ist der Austausch eigentlich SEHR gering, für mich zu gering. Gerade jetzt noch, am Anfang meiner Arbeitszeit dort an der Schule, wo ich einfach WAHNSINNIG viele Fra-

gen habe. Und teilweise ja auch Themen unterrichten muss, mit denen ich noch nicht viel Kontakt hatte oder gar keinen. Also, der Austausch ist sehr wichtig, aber für mich findet er zu wenig statt. Und wenn es Austausch ist, ist es oft auch organisatorischer Austausch und wenig inhaltlicher. Also, da wäre für mich noch deutlich Luft nach oben (...).“

Gerade Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die in der vorherigen Praxis Erfahrungen mit einer engen Teamarbeit gemacht haben und später im System Schule auf ausgeprägtere Hierarchien und auf ein Kollegium mit einem deutlich höheren Maß an individueller und selbstständiger Arbeitsweise treffen, sind irritiert:

„Ich habe so das Gefühl, dass die sich gerade erst ein bisschen finden mit dieser Zusammenarbeit, dass Lehrer schon auch auf Einzelgängertum geprägt sind. Es sind ein bisschen alles Einzelkämpfer und da komme ich als Teamplayer rein, weil ich ja immer im Team gearbeitet habe in der Kita, auch als Integrationskraft, und bringe da ein Selbstverständnis mit. Ich glaube aber, dass in dieser Schule (...) die Kollegen das eigentlich gerne entwickeln möchten, also Strukturen, in denen sie sich gegenseitig stärker unterstützen, die gibt es aber im Moment so in der Form noch nicht. Und das ist auch tatsächlich für mich am Anfang schwierig gewesen (...), dieses Angebot kommt schon von vielen, aber die Strukturen dafür sind eigentlich nicht da.“

Die Anerkennung und Wahrnehmung ihrer Profession im Lehrerkollegium schätzen die meisten Befragten positiv ein:

„Die schätzen auch sehr die Perspektive einer anderen Profession, also der Kindheitspädagogik, und sagen, dass wir doch viele neue Impulse mit reinbringen, die sie so noch gar nicht bedacht haben. (...) Klar, wie ich gerade schon gesagt hab, es gibt immer mal so Punkte, wo das eben nicht ist ((lacht)), aber im Großen und Ganzen ist's ganz gut, mit meinem Krippenpädagogik-Schwerpunkt noch mal besonders, weil ich eben die Einzige bin, die die Erfahrung, auch die Spezialisierung mitbringt ins Team. Da ist die Schulleitung, glaube ich, sehr glücklich drüber.“

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen werden insbesondere mit Praxisnähe verbunden und ihre Felderfahrung sowie ihre Aktualität im berufspolitischen und theoretischen Diskurs wahrgenommen und geschätzt:

„(...) weil wir Kindheitspädagogen einfach bestimmte Dinge erlebt haben und nur WIR die als Berufserfahrung mitbringen können und weil auch das, was im Lehrplan steht, ja sehr, sehr ähnlich ist zu dem, was wir im Kind-

heitspädagogik-Studium gelernt haben. Von daher ist das schon eine große Passgenauigkeit und das melden die Kollegen auch zurück (...).“

„Also, da kommt immer die Frage: Woher weißt du denn alles ((lacht))? Und da sag ich: Na ja, weil ich einfach ein gutes Studium gehabt hab und eine gute Ausbildung vorher und das einfach Hand in Hand geht. Also, das wird schon rückgemeldet.“

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, insbesondere praxissozialisierte Fachkräfte, werden als neue Berufsgruppe im Kollegium vielmehr über die vorangegangene Berufserfahrung als über ihre akademische Qualifikation wahrgenommen. Diese Wahrnehmung könnte jedoch auch ein Effekt des beruflichen Selbstbildes der Fachkräfte sein:

„Ich glaube, die Qualifikation Kindheitspädagogin hat überhaupt niemanden interessiert. Die wenigsten haben je davon gehört. Ich glaube, ich wurde immer als die Ex-Einrichtungsleitung angesehen.“

Treten mehrere Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in ein Lehrerkollegium ein, wird eine Veränderung in der Wahrnehmung des Berufsfeldes beobachtet. So beschreibt eine Lehrkraft:

„Dadurch, dass wir jetzt relativ viele Kindheitspädagoginnen hier haben, ist das Verständnis für die Branche gewachsen. Die übrigen Lehrkräfte wissen jetzt durch den kollegialen Austausch viel mehr, was die Praxis bewegt, wie der Alltag in einer Einrichtung aussehen kann, welche Schwierigkeiten, Herausforderungen, Bedürfnisse die Fachkräfte haben und wie überhaupt der Alltag, der Berufsalltag einer Erzieherin oder einer Kinderpflegerin aussieht; und wie die Branche tickt. Und die Branche tickt in den letzten 20 Jahren ziemlich laut, und es kommen ständig Veränderungen, und ich glaube, das muss transparent gemacht werden im Team. Das ist halt nicht mehr so, wie ich es als Kind selbst erlebt habe im Kindergarten, es ist heute lange nicht mehr so wie in der Kindheit der Lehrkräfte. Und ich glaube, sehr viele Lehrkräfte haben ein sehr eingeschränktes Bild von der Tätigkeit einer Erzieherin. Und ich glaube schon, dass einige auch noch das Bild von der mit den Kindern spielenden und Kaffee trinkenden Erzieherin im Kopf haben.“

Dagegen sprechen drei Befragte von einer partiell geringen Wertschätzung im Kollegium. Sie beschreiben eine vorhandene Rivalität zwischen Personen mit Universitäts- und solchen mit Fachhochschulabschlüssen sowie im Einzelfall zwischen Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit und jenen der Kindheitspädagogik.

In einigen Fällen blicken auch Kindheitspädagoginnen und -pädagogen kritisch auf die Ausbildung von Kolleginnen und Kollegen in Bezug auf deren Eignung für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Dabei bemängeln sie insbesondere deren geringes Maß an Praxiserfahrung und damit an Einblick in das Tätigkeitsfeld der Auszubildenden:

„Also, in der Ausbildung, da muss man hingucken: Der Weg für Menschen, die aus der Praxis kommen, bis hin zu Fachschullehrkraft ist erst mal wirklich sehr, sehr weit, und das schaffen einfach wenige Menschen. Das heißt, wir haben einen Großteil, bestimmt zwei Drittel, an Lehrkräften, die eben mit dem zweiten Staatsexamen kommen, die niemals in einer Kindertageseinrichtung gearbeitet haben. Und das sehe ich schon als kritisch, weil das die Menschen sind, die nachher unsere werdenden Erzieher ausbilden, die aber eigentlich von dem Kerngeschäft überhaupt (...) keine Ahnung haben.“

Sicht der Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen

Schülerinnen und Schüler spiegeln den Unterricht der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als praxisnah und anwendungsorientiert:

“Also, man sticht sowieso heraus, wenn man unter 40 ist ((lacht)) in der Fachschulausbildung, zumindest bei uns in der Schule. Wenn man dann aber auch noch Kindheitspädagogin ist, was ja noch ein relativ neuer Beruf ist, und Berufserfahrung mitbringt – also, ich glaube, man unterrichtet dann einfach anders. Man hatte ganz andere Schwerpunkte im Studium, die man auch transportiert, und auch Kompetenzen anders vermitteln möchte, vermitteln kann. Das melden die Schüler auch zurück. Die sagen auch wirklich: Jeder Lehrer ist total anders, und wir lernen von jedem andere Dinge. Also, wir sind zum Beispiel allein schon drei Kindheitspädagogen in meiner eigenen Klasse, und da können die Schüler schon sehr stark differenzieren: Wer hat wo gearbeitet, wer bringt welche Profession mit, und was bewirkt das dann bei ihnen, also, was lernen sie [von jedem Lehrer]. Und dann sagen sie schon, dass die Kindheitspädagogen sehr nah an der Praxis sind. Und sich auch sehr gut hineinversetzen können, und sie deshalb viel mitnehmen können.“

„(...) ich hospitiere bei den Kolleginnen auch, gerade wenn das sehr erfahrene Lehrkräfte sind, um mich didaktisch-methodisch weiterzuentwickeln. Aber inhaltlich merke ich oft, dass ich das anders mache, und von den

Schülern kommt das Feedback, dass es ihnen bei mir auch zum Teil besser gefällt als bei anderen Kolleginnen, weil diese nicht sagen können, wo die Praxisrelevanz liegt. Teilweise hab ich dann begründen müssen, warum Kollegen bestimmte Inhalte mit ihnen besprechen, weil diese es selbst nicht konnten.“

Gefragt nach der Sicht der Schülerinnen und Schüler, konstatieren Kindheitspädagoginnen und -pädagogen deren größere Nähe zu ihnen, wobei sie als Lehrkräfte Wert legen auf Wertschätzung, Lehre auf Augenhöhe und beziehungsorientierte Begleitung:

„Also, die Studierenden sagen immer: Das ist die coolste Lehrerin. Ich glaube, was ihnen gefällt, ist die Begegnung auf Augenhöhe, dass ich tatsächlich nicht diese Hierarchie sehe. Ich bin die Lehrkraft und ihr seid die, die irgendwas lernen sollen. Sondern, ich habe eine Haltung, die – glaube ich – ausstrahlt, dass ich auch von den Studierenden lerne und gerne lernen möchte, und ich glaube, diese Augenhöhe und auch diese Wertschätzung in der Kommunikation kommt sehr gut an bei den Studierenden.“

3.2.11 Bewertung der fachschulischen Ausbildung

Neben der Unterrichtstätigkeit von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen war für die Studie von Interesse, wie diese aus ihrer Profession heraus die Qualität der fachschulischen Ausbildung wahrnehmen und wo sie deren Stärken und Veränderungsbedarfe identifizieren.

Die fachschulische Ausbildung bewerten die Befragten aus der Rolle als Lehrkraft heraus, oft jedoch auch anhand ihrer eigenen Erfahrung mit der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Eine weitere Perspektive auf die Ausbildung ergibt sich für jene Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die im Rahmen ihres Studiums als Praktikantinnen und Praktikanten, Seminarteilnehmende oder als wissenschaftlich Beschäftigte Fachschulunterricht hochschulisch reflektierten.

Chancen der Fachschulausbildung

Die Stärken der Fachschulausbildung werden übereinstimmend in der Theorie-Praxis-Verknüpfung gesehen. Theoretische Inhalte des Curriculums reflektieren die meisten Lehrkräfte als für das Berufsfeld passend und vielfältig, jedoch teilweise nicht auf aktuellem Stand. Lange, gut begleitete Praxisphasen werden als Vorteil der Ausbildung bewertet. Findet zugunsten einer Kürzung der Ausbildung eine Verknappung der Praxisanteile statt, wird dies negativ bewertet:

„Also, ich glaube, die Stärke an der Fachakademie ist wirklich das breite und gut reflektierte, weil gut begleitete Praxiswissen, Praxismethoden, Handlungswissen, der Umgang mit Kindergruppen, mit Individuen im praktischen pädagogischen Alltag. Das Feldwissen würde ich als absolute Stärke der Fachakademieausbildung bewerten.“

Aus Baden-Württemberg wird die dreijährige Praxisintegrierte Ausbildung (PIA) als vorteilhaft beschrieben:

„Ja, ganz klar die Praxisphasen, also vor allem in der PIA Ausbildung. Die sind ja wirklich jede Woche über drei Jahre in einer Einrichtung. Und die Vollschulischen haben ja ein komplettes Jahr neben den Praxisphasen, die sie so und so in der Ausbildung haben. Das ist auf jeden Fall ein Vorteil, weil dann direkt die Theorie (...) in der Praxis erprobt werden kann (...). Im Bachelor hatten wir viel weniger Praxisphasen als in der Ausbildung.“

Die lange Ausbildungsdauer erfährt als eine Zeit der persönlichen Reifung für Schülerinnen und Schüler positive Bewertung, weil diese – je nach persönlichen Voraussetzungen – als hilfreich bis notwendig betrachtet wird. Die Unterschiedlichkeit des Lehrerkollegiums in Hinblick auf Qualifikation und Persönlichkeit wird von den Lehrkräften wahrgenommen und als eine Chance für Schülerinnen und -schüler gesehen:

„Und da merkt man einfach über die zwar lange Ausbildungsdauer eine gute Entwicklung. (...) Wenn sie von der Schule kommen, sind sie noch so: Du musst mir sagen, was ich machen soll ((lacht)). Hin zu einem eigenständigen und verantwortlichen Arbeiten, wo man merkt: Da sind die einfach sehr gewachsen.“

Die Möglichkeit, insbesondere in den praxisbezogenen Fächern mit kleinen Gruppen zu arbeiten, bietet in einem gewissen Grad die Gelegenheit individueller Förderung und wird als eine weitere Stärke der Fachschulausbildung wahrgenommen. Diese Möglichkeit ist jedoch nicht in allen Schulen und in jedem Fach gegeben. Liegt die Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse über 30, wird dies kritisiert als Gefahr für den qualitativ hochwertigen Unterricht.

Der Blick auf die Gesamtgruppe der Auszubildenden fällt in Bezug auf deren Voraussetzungen für eine Tätigkeit als Erzieherin oder als Erzieher sehr unterschiedlich und häufig kritisch aus. Dennoch erfährt die fachschulische Ausbildung insgesamt eher positive Bewertungen von den Lehrkräften. Ein Vorteil des fachschulischen Zugangs wird in diesem Sinn auch in der Rekrutierung von diversen Fachkräften für die Kindertagesbetreuung gesehen. Chancen und Durchlässigkeit im Bildungssystem

tem durch den Erwerb der Fachhochschulreife im Zuge der Ausbildung ermöglichte einigen Befragten selbst den Weg zur hochschulischen Bildung und wird in diesem Sinne geschätzt:

„Und wenn wir schauen, auf welche Kinder die Fachkräfte oder Jugendlichen später in der Praxis treffen, find ich es wichtig, dass nicht nur Personen aus der Mittel- und Oberschicht als pädagogische Fachkräfte arbeiten. Und das Studium birgt ja immer diese Gefahr, dass mehrheitlich Menschen studieren, die schon aus einem besseren Stand kommen. Und da ist die Ausbildung dahingehend wichtig, dass die Schwelle nicht so hoch ist und die Fachkräfte, wenn sie fertig sind, auch Verständnis haben für Kinder, die aus Familien kommen, die beispielsweise auf Transferleistungen angewiesen sind. Oder auch die Fachkräfte mit Migrationshintergrund. Das ist auch ein Thema. Die finden sich auch weiterhin unterrepräsentiert an den Hochschulen. Und dann eben auch im Studium Kindheitspädagogik. Die schaffen aber eher den Zugang zur Fachschulausbildung.“

In der Bewertung der Ausbildungsformen PIA und optiPrax ergibt sich kein einheitliches Bild: Einerseits bemerken Lehrkräfte deutliche Unterschiede im möglichen Anforderungsniveau der Arbeit mit einer Zielgruppe mit häufig höheren Bildungsvoraussetzungen im Vergleich zur Regelausbildung. Andererseits erfährt die Verkürzung der Ausbildungszeit sowie die teilweise Verkürzung von Praxiszeiten Kritik. Das differierende Niveau wird wie folgt beschrieben:

„Ich war auch in dem optiPrax-Modell drin, ich finde solche Modelle sehr, sehr, sehr gut, wenn man noch mal eine andere Zielgruppe für den Erzieherberuf interessieren möchte. Ich hatte da ganz viele Leute, die hatten alle schon Abitur, manche hatten dann schon einmal ein Studium angefangen und es war nix für sie. Manche hatten schon andere Berufsausbildungen angefangen und sind dann auf dieses optiPrax-Modell gestoßen. Das war ein sehr schönes Arbeiten, weil schon eine gewisse Lebenserfahrung, Lebenspraxis da war. Und durch ein Abitur auch noch einmal eine andere Möglichkeit, in ein hochschulähnliches Arbeiten zu kommen. (...) Also solche Modelle würde ich generell positiv betrachten und man kann sich auch durchaus überlegen, mal langfristig, ob man das nicht auch verändert, dieses Ausbildungssystem.“

Herausforderungen der fachschulischen Ausbildung

Die wichtigste Antwort der Lehrkräfte auf die Frage nach Herausforderungen der fachschulischen Ausbildung ist die immer geringer werdende Eignung der Schülerinnen und Schüler für den späteren Beruf. In Bezug auf den großen Mangel an Erzieherinnen und Erziehern problematisieren Lehrkräfte fehlende Auswahl und Leistungsanforderungen an die Auszubildenden, aber auch den zum Teil fehlenden Raum für Lernen und Anleitung in den Praxisphasen. Die Bewertung der Entwicklungslinien und Chancen durch die Ausbildungszeit fällt dabei sehr unterschiedlich aus. Die Forderung, Zugangsvoraussetzungen generell zu erhöhen, wird dennoch nur von einigen Lehrkräften erhoben:

„Was wir momentan merken, ist, dass eine zunehmende Labilisierung stattfindet und zwar bei den Leuten, die bei uns die Ausbildung machen. Die Auszubildenden, die zu uns kommen, sind ganz häufig in den drei Jahren immer wieder an der Grenze zu dekompensieren und sich überfordert zu fühlen. Ja vielleicht auch selber psychisch so große Probleme zu haben, dass sie auch abbrechen müssen, wiederholen müssen, was auch immer. Es ist so eine Reinszenierung: Das, was eigentlich wichtig ist für die Kinder oder für die Menschen mit Behinderung, nämlich, dass sie gestärkt werden, haben wir auf der anderen Seite bei ganz vielen Auszubildenden: Die sind selbst nicht stark genug in ihrer aktuellen Lebensphase, sondern sehr, sehr krisenbehaftet unterwegs. (...) Das ist etwas, was uns sehr stark beschäftigt: Wie können wir als Schule im Rahmen unserer Möglichkeiten und ohne unsere Rolle zu verlieren, die Auszubildenden so stärken, dass sie eher während der Ausbildung stabilisiert und nicht labilisiert werden.“

„Ansonsten sehe ich eher einige Sachen im Moment kritisch: Dadurch, dass der Erziehermangel so groß ist, wird da schon, ich sage mal, ziemlich viel durchgehechelt, so nach dem Motto: Wir brauchen viele Leute, dann nehmen wir den halt auch noch mit durch. Wo ich schon denke, das sind alles Leute, die hinterher Verantwortung für Kinder haben, da finde ich schon wichtig, dass man auch überlegt: Trau ich das jemandem zu oder traue ich das jemandem, ehrlich gesagt, nicht zu (...)?“

Insbesondere hinsichtlich der verringerten Ausbildungseignung der Schülerinnen und Schüler ergibt sich die recht einheitliche Forderung, Zeiten der Ausbildung in keinem Fall zu verkürzen, um eine gut begleitete Entwicklung zu ermöglichen. Aus Sichtweise der Lehrkräfte

führt das jedoch zu einer Minderung der Attraktivität dieser Ausbildung.

In unterschiedlichster Weise beschreiben Lehrkräfte Konflikte im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung. Bestimmte Formen von Leistungsnachweisen (z.B. Klausuren) werden von manchen als ungeeignetes Instrument der Leistungsmessung angesehen. Die Bewertungen sind nach Einschätzung der Lehrkräfte manchmal nicht mit dem pädagogischen Können der Schüler vereinbar. Insbesondere in den Unterrichtseinheiten, die sich mit der Reflexion eigener Praxistätigkeiten auseinandersetzen, steht die Bewertungsmatrix einer realistischen Selbstreflexion im Weg:

„Im Lernfeld 1, da geht's um Selbst- und Fremdbilder in der Pädagogik, also ganz viel Selbstreflexion, wo man auch Methoden an die Hand bekommen soll (...) oder auch im Team so etwas wie kollegiale Fallberatung lernt (...). Und bisher war das bei uns ein bewertungsfreier Raum, und das war immer ein sehr schönes Unterrichten, weil man richtig gemerkt hat, wie der Druck bei den Studierenden raus war; und sie sich fallen lassen konnten und wirklich von ihren Einrichtungen, von ihren Kitas erzählen konnten. Von Diskussionen mit ihren Kolleginnen, wie schwer es ihnen fällt, Partizipation umzusetzen und so weiter. Und jetzt hat das Ganze wieder so einen Druck bekommen, weil wir mehr Noten geben müssen als vorher und jetzt hat das Lernfeld 1 eben auch wieder eine Bewertung bekommen.“

Schwachpunkte der Ausbildung sehen die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen des Weiteren in der Umsetzung des Zieles, Schülerinnen und Schüler zur Übernahme von Verantwortung für ihren Lernprozess und für den Erwerb von Grundfertigkeiten im wissenschaftlichen Arbeiten zu befähigen.

Mangelnde Zeiten und Deputate für die Begleitung von Schülerinnen und Schülern sowie Austausch zwischen den Lehrkräften werden insbesondere vor dem Hintergrund des wahrgenommenen gestiegenen Beratungsbedarfs problematisiert:

„Wo ich ein Stück weit eine Diskrepanz sehe, ist, was wir leisten sollen und wofür tatsächlich Zeit da ist. Gerade im Bereich der Begleitung von Studierenden merken wir, dass der Umfang an Beratung und Begleitung zunimmt. Das ist das, womit wir nicht ganz so zufrieden sind.“

Trotz vorhandener Lernfelddidaktik an den Schulen sehen einige Lehrkräfte den Bedarf, den Anteil an fächerübergreifendem Unterricht zu erhöhen und auch im Lehrerkollegium enger zusammenzuarbeiten:

„Hm, ein großer Bedarf aus meiner Sicht als Lehrkraft wäre tatsächlich, dass noch mehr fächerübergreifend unterrichtet wird. (...) mein Bedürfnis wäre in jedem Fall, dass man noch mehr in einer Teamstruktur zusammenarbeitet, das heißt, wirklich noch mehr in den Austausch geht, auch schaut, wie man vielleicht mehr Projektwochen einbringt und wegbekommt von dieser Unterrichtsstruktur, weil ich glaub, dass das auch den Studierenden sehr zugute kommen würde. Denn man behandelt ja Themen über mehrere Stunden, mehrere Tage, mehrere Wochen und hat nicht immer dieses klassische Unterrichtsschema, dass nach zwei Stunden oder sogar schon nach einer Stunde wieder ein anderes Fach kommt. Eigentlich find ich das ein bisschen kontraproduktiv. Und ich krieg's in der Ausbildung in anderen Bundesländern mit, da läuft es schon ein bisschen in diese Richtung, dass Lehrkräfte zum Beispiel einen Schwerpunkt haben – also ich jetzt nur ein Lernfeld unterrichten würde und nicht sechs, und dann wirklich noch mal mehr Experte in einem Bereich wäre. Das würde ich mir wünschen, weil ich glaube, dass da der Mehrwert noch größer wäre und dieses erwachsenpädagogische Lernen einfach mehr funktionieren würde. Dann ist natürlich immer noch die Frage, ob man in der Fachschulausbildung ein bisschen von den klassischen Schulsystemen abweichen könnte.“

Ein weiteres Thema zeichnet sich in Bezug auf die Lernortkooperation ab. Unterschiede im Bildungsbegriff stellen die Lehrkräfte teilweise auch in der Arbeit mit den Praxisstellen fest. Wird von den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ein Bild des Kindes als aktiver Konstrukteur seiner eigenen Bildungsprozesse vertreten sowie Pädagoginnen und Pädagogen als Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter angesehen, so wird die Angebotspädagogik, die in Praxisbesuchen gefordert wird, infrage gestellt und verändert:

„Ich finde schade, dass es so unterschiedlich in den Einrichtungen ist und die Schüler ((lacht)) so fleißig in der Schule sind, [und dann] in die Praxis gehen und motiviert sind und (...) von der älteren Generation, die das noch nicht ist und ein bisschen den Kindergarten als Spielort sieht und den Bildungsauftrag nicht so ernst nimmt, dass die Schüler dann von denen so abgewertet werden.“
„(...) es gibt Arbeitskreise mit den unterschiedlichen Fachakademien und da erkennt man, dass viele Fachakademien noch sehr daran festhalten, die zukünftigen Erzieher und Erzieherinnen dazu zu befähigen, gezielte Angebote zu machen – und das ist das, was wir in der Praxis ja eigentlich seit Jahren verändern möchten: Dass

eben nicht alles über gezielte Angebote läuft, weil ich, der Erwachsene, ich, der Erzieher, alles weiß und ich das Wissen an die Kinder, die noch nichts wissen, vermitteln möchte. Von dem Bild wollen wir ja wegkommen. Und das ist schon eine Sisyphusarbeit (...), weil die alteingesessenen Fachakademien sich oft schwertun, da etwas zu verändern. Deshalb bin ich auch dankbar, dass ich an einer neuen Schule bin, wo eben das Schulgefüge noch nicht feststeht und wir viel dafür tun, das die zukünftigen Erzieher und Erzieherinnen wirklich fähig sind, offene Angebote zu machen und die Kompetenz haben, wirklich hinzuschauen: Was brauchen die Kinder? Und nicht: Worauf hab ich gerade Lust und was hab ich gerade geplant? Und dann müssen das alle Kinder machen, ob die das interessiert oder nicht. Und da hätten wir, glaube ich, viel Nachholbedarf (...). Wenn (...) ich zur praktischen Prüfung in die Krippe komme, dann möchte ich kein Theaterstück haben, sondern ich möchte einfach einen normalen Krippenalltag miterleben, und ich möchte die Praktikantin sehen, einfach wie sie mit Kindern umgeht, und ich möchte da kein gezieltes Angebot. Dann kommt immer ein ganz breites Lächeln und sogar manchmal ein Zwischenapplaus. Also, da ist die Kluft sehr groß zwischen dem, was an der Schule vermittelt wird, und was dann draußen in der Praxis wirklich noch gelebt wird (...), das müssen wir unbedingt ändern.“

Eine Lehrkraft kritisiert zuletzt die unzureichende Vorbereitung auf das Arbeiten in Arbeitsfeldern außerhalb der Kindertageseinrichtung an der Fachschule.

3.2.12 Berufliche Zufriedenheit als Lehrkraft

Befragt nach der Einschätzung ihrer beruflichen Zufriedenheit auf einer Skala von 1 (sehr niedrig) bis 10 (sehr hoch), gaben als Lehrkräfte beschäftigte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen eine allgemein hohe Zufriedenheit mit ihrer beruflichen Situation an. Für die Stichprobe ergab sich ein Mittelwert vom 8.08 für die berufliche Zufriedenheit¹⁰ der Lehrkräfte.

Folgende Gründe für eine hohe berufliche Zufriedenheit konnten ermittelt werden: Sinnstiftung und Wirksamkeit, die Möglichkeiten der Theorie-Praxis-Verknüpfung, die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Kollegium sowie die Rahmenbedingungen der

Tätigkeit. Als Faktoren, die die berufliche Zufriedenheit mindern, wurden angegeben: Unzufriedenheit mit der Eingruppierung und Entlohnung, Arbeitsbelastung und fehlende Perspektiven der Anstellung.

Als Vergleichswert für die berufliche Realität wird in den meisten Bewertungen das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung angeführt. In diesem Vergleich erfahren insbesondere die kognitive Herausforderung der Tätigkeit (Theoriebezug), die Freiheit in der Arbeitseinteilung und der Handlungsspielraum für eigene inhaltliche Gestaltung positive Bewertungen. Die als eng erlebte Zusammenarbeit im Kita-Team sowie eine Regelmäßigkeit der Arbeitszeiten im Sinne von „nach Feierabend fertig sein“ müssen dafür aufgegeben werden.

Die meistgenannte Einflussgröße für eine hohe Berufszufriedenheit ist das Gefühl, eine sinnstiftende Tätigkeit auszuüben und mit dieser im doppelten pädagogischen Bezug wirksam zu werden, d.h. Auszubildende dazu zu befähigen, ihre erworbenen Haltungen in der Praxistätigkeit zu multiplizieren. Eine starke Befriedigung ergibt sich für die Lehrkräfte aus der Möglichkeit, Auszubildende in ihrer Entwicklung zu begleiten, diese Entwicklung zu beobachten sowie eigene Erfahrungen, Wissensbestände und Werte weiterzugeben. Damit verbunden wird die Hoffnung und Vision, über die Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren einen Beitrag zur Entwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen und damit in der Gesellschaft als Ganzes zu leisten:

„(...) das macht mich wirklich froh, dass ich da so die Multiplikatorin meiner eigenen Werte sein kann und mit jungen Menschen an ihrer Persönlichkeit, an ihren Berufswegen arbeiten kann und damit einmal sehr viele Kinder und Jugendliche erreicht werden können.“

„(...) das Stichwort Selbstwirksamkeit, also dass mein Handeln auch Folgen hat, dass die Studierenden ganz viel aus meinem Unterricht mitnehmen können oder auch, wie ich ihnen begegne. Nicht jede und jeder, aber doch überwiegend, und das gibt mir ein gutes Gefühl. Zum Beispiel aus dem Unterrichtsblock rauszugehen und das Gefühl zu haben, das war jetzt richtig gut, wir waren im richtig tollen Austausch und die konnten etwas für sich mitnehmen und tragen das hoffentlich auch weiter in die Einrichtung.“

Eine Tätigkeit, in der an theoretische Kenntnisse und aktuelle Diskurse angeknüpft werden kann, diese sogar vertieft werden können, in der gleichzeitig über die Unterrichtstätigkeit und Praxisbesuche die Verbindung mit der pädagogischen Arbeit und der Praxis in der Kin-

¹⁰ Das Minimum der Angaben lag dabei bei 6, das Maximum bei 10. Die Standardabweichung (n-1) beträgt 1,0835. Durch das qualitativ angelegte Studiendesign kann diese Zahl nur eine Tendenz der Befragten abbilden.

dertageseinrichtung gehalten werden kann, wird von den Lehrkräften als abwechslungsreich und für die persönliche Entwicklung bereichernd erlebt:

„Ich hab noch nie einen Job so gerne gemacht, weil es so eine gute Mischung ist aus: Ich arbeite mit Menschen zusammen und kann sie ein Stück begleiten und sehe ihre Lernerfolge, was mir total Freude bereitet, die jungen Menschen da einfach ein bisschen zu begleiten. Trotzdem hab ich genug Zeit, mich in Ruhe mit Themen auseinanderzusetzen und sie vorzubereiten, sodass ich auch mit meiner Arbeit zufrieden sein kann. Und da finde ich diese Mischung aus Präsentsein, also vor einer Klasse zu stehen, und Zeit für mich am Schreibtisch zu haben (...) einfach sehr gut. Das ist für mich ein sehr gutes Modell. Anders als in der Kita, wo man ja wirklich meistens, wenn man eine Vollzeitstelle hat, 39,5 Stunden mit den Kindern oder mit den Kollegen zusammen ist, abzüglich Vorbereitungszeit.“

Abgesehen von der erfahrenen Sinnstiftung erhalten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auch Anerkennung für ihre Tätigkeit, häufig durch die Auszubildenden und die Praxisanleitungen. Die wiederholte Nennung dieses Einflussfaktors ist interessant, da es die These nahelegt, dass diese Bestätigung benötigt wird, um das Gefühl zu bestärken, im System richtig zu sein – insbesondere dann, wenn die formelle oder kollegiale Akzeptanz in der Schule nicht reibungslos gelingt. Gleichzeitig ergibt sich aus dieser Anerkennung auch eine Verstärkung der eigenen Legitimation als Praktikerin und Praktiker. Das wirkt paradox zum oben genannten theoretischen Bezug und der Rolle als Akademikerin und Akademiker.

Das Anforderungsniveau der Unterrichtstätigkeit erfährt unterschiedliche Bewertungen. Wird dieses als hoch eingeschätzt, wirkt sich dies positiv auf die berufliche Zufriedenheit aus. Ein zumeist vielfältiges und mit hohen Kompetenzen ausgestattetes Kollegium ermöglicht Austausch und die Erweiterung des eigenen Horizontes und trägt bei guten Strukturen in der Zusammenarbeit ebenso zur Berufszufriedenheit bei.

Positiv bewertet werden zudem einige Rahmenbedingungen der Tätigkeit: Lehrkräfte schätzen insbesondere die Freiheit in der Arbeitszeitgestaltung für Recherche, Vorbereitung und Korrekturen, den Gewinn an Urlaubstagen sowie die Sicherheit und finanzielle Entlohnung der Tätigkeit im Vergleich zum Gehaltsniveau in der Praxistätigkeit. Problematisch wird der eigene Handlungsspielraum in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und Mitgestaltung von Schulkultur insbesondere dann

bewertet, wenn Fachkräfte sich nicht im Team eingebettet fühlen, sich also als „Einzelkämpferinnen“ und „Einzelkämpfer“ wahrnehmen:

„Ich habe nicht weniger Arbeit, weil ich Lehrer bin. Ganz im Gegenteil. Aber ich bin freier. Wann mach ich diese Arbeit? Also beispielsweise, wenn es jetzt um Korrekturen geht. Ich muss die nicht in der Schule machen. Ich bin zum Beispiel jemand, der abends sehr gut arbeitet. Das heißt, wenn ich mich um fünf hinhoche und korrigiere, kann ich dafür am nächsten Samstag freihaben. Ich bin einfach freier in meiner eigenen Arbeitsplanung und eigenverantwortlicher, und das ist in meinen Augen ein großes Geschenk.“

„Das ist natürlich ein sehr schönes Gefühl (...); als ich im Kindheitspädagogikstudium war, hab ich mir das genauso vorgestellt, dass ich irgendwann – in Anführungszeichen – nur noch 30 Stunden arbeiten muss und trotzdem in einem Beruf stecke, der ein Gehalt hat, von dem ich gut leben kann. Damit ich eben wirklich noch Zeit für meine Kinder habe.“

Unzufrieden zeigen sich die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit der Ungleichheit der Entlohnung zwischen öffentlichen und privaten Fachschulen, zwischen den Qualifikationsniveaus Bachelor, Master und einem regulären zweiten Staatsexamen nach dem Lehramtsstudium bzw. zwischen Lehrkräften für Fachpraxis und wissenschaftlichen Lehrkräften. Eine Schlechterstellung gegenüber Lehrkräften mit Qualifikationen im Bereich der Sozialen Arbeit wird in einem Fall bedauert:

„Und was momentan einfach sehr belastend ist, ist tatsächlich, auch wenn's total platt klingt, dieser finanzielle Aspekt. Durch den Schulwechsel [staatliche zu private Schule] hab ich jetzt Einbußen von 700,- Euro im Monat, und das ist schon heftig. Auch, weil ich eben weiß, was die Kolleginnen bekommen, die Lehramt in irgendeiner Art und Weise studiert haben und die GLEICHE Arbeit machen wie ich. Das ist halt auch unfair, wenn ich weiß, die verdienen 2000,- Euro MEHR im Monat netto, aber ich mache ja nun mal das Gleiche wie sie.“

Von einer hohen Arbeitsbelastung, verbunden mit Überstunden für Vorbereitung und die Begleitung von Schülerinnen und Schülern, sprechen Lehrkräfte insbesondere in den ersten beiden Jahren der Tätigkeit sowie dann, wenn sie ihre Lehrtätigkeit parallel zu einer Praxistätigkeit ausüben. Aber auch abgesehen von dieser Gruppe beklagt ein Großteil der Fachkräfte die hohe Arbeitsbelastung, die sich schließlich negativ auf ihre berufliche Zufriedenheit auswirkt:

„Man wird nie fertig. Das habe ich nicht geglaubt. Der große Unterschied zur Kita ist, man arbeitet in der Kita seine Stundenzahl, geht in der Regel heim und ist meistens soweit fertig. Wenn ich dann mein Arbeitszimmer anschau: Ich bin nie fertig. Ich könnte immer noch mehr [tun] und für den Schüler noch was ausarbeiten und [korrigieren], und man hat nicht diese strikte Zeitvorgabe, wie in der Kita zum Beispiel. 27 Stunden ist ganztags, was der Rest ist: Das sind oft 75 Stunden, die ich in der Woche habe. Tatsächlich.“

Es fehlt Zeit für die Unterrichtsvorbereitung und für eine ausreichende Begleitung von Schülerinnen und Schülern, sie wird als nicht ausreichend empfunden. Zusätzliche Aufgaben, etwa die Klassenleitung oder die Ausbildung von Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern, können teilweise nicht auf das Deputat angerechnet werden. Der wahrgenommene erhöhte Beratungsbedarf von Auszubildenden wirkt sich erschwerend auf diesen Umstand aus.

Zu einer deutlichen Minderung der beruflichen Zufriedenheit führt die länder- bzw. bezirksabhängige Perspektivlosigkeit im Bereich der Fachschule. Dies betrifft insbesondere die Tätigkeit an öffentlichen Schulen, wenn das Qualifikationsniveau (Bachelor oder auch Master ohne Lehramt) nicht ausreicht, um eine feste überhäufige Anstellung zu erlangen und/oder eine Anstellung generell nur als Vertretungslehrkraft erfolgt: *„Aber an der Schule habe ich eben eigentlich nicht wirklich Perspektiven. Ob ich überhaupt auf Dauer weiter angestellt sein kann, steht in den Sternen, und ich bin natürlich auch anders eingestuft, also ich werde deutlich schlechter bezahlt als die Kollegen. Das ist natürlich auf Dauer schade. Dass man da einfach nicht die gleichen Chancen hat, irgendwann in den Aufstieg reinzukommen. Von daher ist es für mich auch nicht so, dass ich jetzt sage: Oh, wow, ich möchte gerne auf jeden Fall mehr Stunden machen. Nein, dazu fehlt mir einfach die Perspektive.“*

4 Fazit

„(...) im Zusammenhang Kindheitspädagogik an Fachschulen? Ich persönlich finde, dass das Studium Kindheitspädagogik noch zu wenig anerkannt ist, und wenn ich dann immer mal lese und höre, dass Kindheitspädagoginnen als Gruppenleitung in einer Kita arbeiten, finde ich das eigentlich schade. Weil sie durch das Studium eigentlich die Grundlage haben, in die Höhe zu gehen, um tatsächlich als Multiplikator zum Beispiel zu fungieren oder in die Erwachsenenbildung zu gehen. Also, das Berufsfeld Kita, Hort, Familienzentrum weiter voranzubringen und weiterzuentwickeln.“

Ziel der vorliegenden Studie war es, Einmündungswege für und von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an Fachschulen für Sozialpädagogik transparent zu machen und zu beleuchten, wie diese ihre Tätigkeit als Auszubildende gestalten. Es galt, Einblicke darin zu gewinnen, wie studierte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern bewerten und wie sie diese Ausbildung mitgestalten und verändern.

Wege in das Lehramt blieben trotz Sichtung der relevanten Gesetzesgrundlagen und Verordnungen weitgehend unklar und zeigen sich auch in unterschiedlichen Einmündungswegen der interviewten Lehrkräfte. Eine erneute Befragung der zuständigen Ministerien könnte in diesem Punkt zur weiteren Klärung beitragen.

Die Aufnahme einer Tätigkeit als Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule wurde von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als beruflicher Aufstieg erlebt und stimmig zum eigenen Qualifikations- und Kompetenzprofil bewertet. Der Wunsch, als Lehrkraft tätig zu werden, entstand häufig vor der Aufnahme oder im Rahmen des akademischen Bildungsweges. Das zeigt, dass ein Einstieg in die Fachschullehre mit dem Studium der Kindheitspädagogik für die (angehenden) Fachkräfte eine berufliche Perspektive darstellt und als möglicher und günstiger Karriereweg empfunden wird.

Der Tätigkeit an der Fachschule gingen häufig Erfahrungen in anderen erwachsenenbildnerischen Kontexten voraus. Gründe für die Aufnahme einer Tätigkeit als Lehrkraft fanden sich zum einen in Push-Faktoren des vorherigen Praxisfeldes: schwierige Arbeitsbedingungen, unzureichende Möglichkeiten für persönlichen

Kompetenzeinsatz und Weiterentwicklung sowie Unzufriedenheit mit der pädagogischen Professionalität im Feld. Zum anderen liegen die Motive für den Wechsel zu einer Lehrtätigkeit in den Pull-Faktoren des Arbeitsfeldes Fachschule: etwa in der möglichen persönlichen Weiterentwicklung im ständigen Theorie-Praxis-Transfer, der Einstiegsmöglichkeit in die Erwachsenenbildung, der Arbeit in hoch- und multiprofessionellen Teams und in der für nur einige Fachkräfte gegebenen Sicherheit, Freiheit und höheren Entlohnung, die mit der Tätigkeit einhergehen. Ein starkes und verbreitetes Motiv bildete die Vision, durch die eigene Lehrtätigkeit bzw. durch den Einfluss auf neue Fachkräfte zur Professionalisierung des Feldes der Kindertagesbetreuung beizutragen. Letzteres kann als Chance für Innovationen an den Fachschulen gewertet werden.

Eine Anstellung der bisher tätigen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen erfolgte zumeist an privaten Fachschulen und wurde durch persönliche Beziehungen angebahnt oder über Initiativbewerbungen herbeigeführt. Auch nach Beginn der neuen Tätigkeit zeigte sich bei jenen, die bereits eine Ausbildung als Erzieherin bzw. Erzieher absolviert haben, eine hohe Bindung an die Ausbildungsstätte.

Die Lehrtätigkeit wurde in der Regel kurz vor Ende des akademischen Bildungsganges oder im nahen Anschluss daran aufgenommen. Voraussetzung für eine überhäufige Anstellung war zumeist ein Masterabschluss, in manchen Fällen verbunden mit einer entsprechenden Berufserfahrung von zwei bis drei Jahren. In einigen Fällen konnte eine Einstellung bereits mit Bachelorabschluss realisiert werden, was vor allem in privaten Fachakademien in Bayern stattfand, wodurch die Möglichkeit zum Einsatz in fachpraktischen Fächern gegeben wurde. Notwendige weitere Qualifizierungen für das Erlangen einer unbefristeten Lehrbefähigung unterschieden sich je nach Anstellungsumfang und -ort auch innerhalb eines Bundeslandes. Gemeinsam war diesen zumeist das Absolvieren von zwei Lehrproben, und zwar zu Beginn sowie nach ein oder zwei Jahren der Tätigkeit.

Der Einsatz der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen erfolgte in allen Fällen zu mindestens einem Zeitpunkt in der Praxisbegleitung (sozialpädagogische Praxis), darüber hinaus in einzelnen bis allen Lernfeldern bzw. fachpraktischen Fächern und Übungen oder dem Theoriefach Pädagogik, Psychologie, Heilpädagogik. Über die Unterrichtstätigkeit hinaus konnten Fachkräfte teilweise Aufgaben wie Klassenleitung und Praxiskoor-

dination übernehmen. In Leitungspositionen konnten sie nur vereinzelt vordringen.

Das Bachelorstudium der Kindheitspädagogik verhalf Fachkräften zur inhaltlichen Kompetenz im Feld und wird von diesen als passend für die Vermittlungstätigkeit in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik wahrgenommen. Über die Inhalte des Studiums hinaus reflektieren die Fachkräfte das Studium als Raum für die eigene Persönlichkeitsentwicklung, für die Entwicklung von Bildungsvorstellungen und insbesondere des Erwerbs eines forschenden Habitus. Beziehungs- bzw. Lernerfahrungen im Studium werden als zusätzliche Leiterfahrungen für Beziehungsgestaltung und Lernraumgestaltung weitergetragen. Methodisch-didaktische Kompetenzen konnten die Fachkräfte eher im Masterstudium erwerben, sofern Lehrveranstaltungen und Module zum Thema Erwachsenenbildung angeboten wurden.

Defizite ihrer Ausbildung für die Lehrtätigkeit nehmen die Fachkräfte insbesondere im Bereich didaktischer Grundlagen sowie in Bezug auf die Kenntnisse der Lehrpläne und des Schulrechts wahr. Themen der Adoleszenz und Jugendhilfe sind in den Lehrplänen der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung verankert, gehören jedoch nicht zum Kompetenzbereich der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Einschlägige Berufserfahrung konnte diesen Umstand teilweise kompensieren.

Einzelne Lehrkräfte vermittelten im Unterricht neben den in ihrem Studium gelernten Inhalten auch Auszüge aus ihrer Ausbildung als Erzieherin oder Erzieher, die insbesondere für die Kenntnis des Fachschulsystems, für die Einschätzung des Anforderungsniveaus und die persönliche Identifikation mit dem Berufsstand als hilfreich beschrieben werden. Eine große Rolle für Erfahrungsgrundlagen, die in die Vermittlungstätigkeit eingehen, wiesen die Lehrkräfte ihrer vorangegangenen und teils noch ausgeübten Berufstätigkeit im Praxisfeld zu.

Zwei Schlüsselkategorien des beruflichen Selbstverständnisses von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die in Fachschulen für Sozialpädagogik arbeiten, konnten in einer weiterführenden Feinanalyse herausgearbeitet werden.

Im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen nehmen sich Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zum einen als feldkompetente Praktikerinnen und Praktiker wahr. Dieses professionelle Selbstverständnis macht ein Spannungsfeld sichtbar: Es legitimiert sie als Lehrkräfte und grenzt sie gleichzeitig von Kolleginnen und Kollegen ab. In diesem Zusammenhang entwickeln die

Befragten häufig eine Eigentheorie, die mittels stetiger Verweise auf die eigene Praxiserfahrung die Abgrenzung aufrechterhält und nicht selten mit einer Abwertung der „praxisfernen Lehrämter“ einhergeht. Die eigene Praxiserfahrung ist darüber hinaus auch das Instrument, mit dem das Defizit in der Didaktik ausgeglichen wird.

Die zweite Schlüsselkategorie des beruflichen Selbstverständnisses ist die Wahrnehmung als Expertinnen und Experten der Frühen Bildung und Erziehung. Diese Kompetenz bringen die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen gewinnbringend in die Fachschulen ein. Die von ihnen vermittelten Inhalte zeichnen sich durch Aktualität und Praxisnähe aus. Die im Studium entwickelte Haltung zum (kompetenten) Kind sowie das Ideal der Bildungs- und Entwicklungsbegleitung werden in die Fachschullehre eingebracht, auf die Gestaltung der eigenen Rolle als Lehrkraft übertragen und als Besonderheit bzw. Reibungspunkt im Kollegium wahrgenommen.

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen nehmen sich in diesem Sinn als Tätige in der Erwachsenenbildung wahr, verfolgen einen zumeist auf Partnerschaft, Augenhöhe und Dialog ausgerichteten Umgang mit ihren Auszubildenden und geraten damit punktuell in Konflikt mit dem System Schule. Sie können dadurch – je nach Haltung von Schulleitungen und Kollegium sowie in Abhängigkeit von ministeriellen Vorgaben – zu gehemmten Visions- und Innovationsträgerinnen und -trägern werden.

In ihren Unterrichtszielen legen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ihren Schwerpunkt auf die Entwicklung von Selbstreflexionskompetenzen und einer pädagogischen Haltung im Sinne ihres Bildungsideals: Erzieherinnen und Erzieher sollen eine Haltung des lebenslangen Lernens entwickeln und notwendige Fähigkeiten zur selbstständigen Erarbeitung von Inhalten erlangen. Zu diesem Zweck bieten sie einen anwendungsorientierten und interaktiven Unterricht an, der zudem als dialogisch und ko-konstruktiv beschrieben wird.

In Bezug auf die Anerkennung und Wahrnehmung ihrer Profession im Lehrerkollegium und in der Schülerschaft kamen die meisten Befragten zu einer positiven Einschätzung. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen werden mit Praxisnähe assoziiert und aufgrund ihrer Felderfahrung sowie ihrer Vertrautheit mit den aktuellen berufspolitischen und theoretischen Diskursen geschätzt.

An der fachschulischen Ausbildung schätzen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen insbesondere die gute Theorie-Praxis-Verknüpfung im Sinne der langjährigen praxisorientierten Fachschulausbildung auch als Zeit für die persönliche Reifung der Schülerinnen und Schüler. Der niederschwellige Zugang der Fachschulausbildung wird in Bezug auf das resultierende Klientel stark problematisiert, jedoch auch als eine Chance der Gewinnung diverser Fachkräfte für die Kindertagesbetreuung gesehen. Eine Vielfalt von Auszubildenden mit unterschiedlicher Qualifikation wird als potenzielle Stärke für die Vermittlungstätigkeit bewertet.

Als größte Herausforderung für die Fachschulausbildung sehen Lehrkräfte die Zunahme von Auszubildenden mit ausgeprägten psychischen, sozialen oder anderen Problemen, die ihre Qualifikation für die Ausübung dieses Berufes gefährden. Der steigende Fachkräftemangel trägt zur Verschärfung dieses Problems bei und ermöglicht Schulen kaum, eine den Anforderungen entsprechende Auswahl zu treffen. Er verhindert zudem einen geschützten Lernprozess der Auszubildenden in der Fachpraxis.

Insgesamt zeigt sich, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit ihrer Theorie- und Praxis-Kompetenz einen wertvollen Beitrag für die Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften leisten können. Die Fachschulausbildung hat jedoch einen generalistischen Anspruch und die Befunde zeigen, dass die Jugendhilfe weitgehend außerhalb des Kompetenzbereichs der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen liegt.

Mit Blick auf das Potenzial der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an Fachschulen ist ein berufspolitischer Diskurs in zwei Richtungen wünschenswert: Zum einen können Weiterentwicklungsbedarfe des kindheitspädagogischen Studienprofils ausgemacht werden. Hier sind beispielsweise Wahlmodule oder Vertiefungsrichtungen im Bereich Jugendhilfe denkbar. Zum anderen wäre eine Anschlussfähigkeit an bildungswissenschaftliche Masterstudiengänge zu begrüßen, um so Einmündungswege an Fachschulen zu etablieren und damit neue Karrierewege zu ermöglichen. Anders als bisher können so mit einer Bachelorqualifikation Kindheitspädagogik und mit einem bildungswissenschaftlichen Masterstudiengang reguläre Einstiegsmöglichkeiten ins Lehramt geschaffen und die aufgezeigte gegenwärtige Praxis „Lückenfüller wegen Lehrkräftemangel“ ersetzt werden.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen insbesondere im öffentlichen Schulsystem eine „Ausnahmeregelung“ bleiben und strukturell – vor allem hinsichtlich ihrer Entlohnung – gegenüber Kolleginnen und Kollegen mit Lehramtsqualifikation schlechter gestellt sind. Es ist daher zu empfehlen, über die oben genannten Wege der regulären Einmündung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in die berufsbildenden Schulen zu diskutieren und diese zur Qualitätssicherung mit einer einheitlichen, umfassenden didaktischen Qualifizierung zu verbinden.

5 Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. München
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2017): Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik auf Grundlage des länderübergreifenden Lehrplans, landesspezifisch angepasst. 1. und 2. Studienjahr. München
- Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher (BöfAE)/Lammert, Patricia (2019): Erzieher*innen in der Ausbildung brauchen kompetente Lehrkräfte. Frankfurter Appell 2019. Frankfurt
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg
- Kleeberger, Fabian/Stadler, Katharina (2011): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 13. München
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 17.06.2021. Beschlussammlung der KMK. Beschluss Nr. 430. Berlin/Bonn
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim/Basel

6 Anhang

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Stichprobe	12
Tab. 2: Zugangsvoraussetzungen für Fachschullehrkräfte	41
Tab. 3: Kindheitspädagogische Fachkräfte an Fachschulen, Typologie	15

Tab. 2: Zugangsvoraussetzungen für Fachschullehrkräfte

Bundesland Zuständiges Ministerium	Sozialpä- dagogik als Mangelfach	Voraussetzung Quer- einstieg in Referen- dariat	Qualifizierung Quereinstieg	Voraussetzung Seiteneinstieg	Qualifizierung Seiteneinstieg	Voraussetzung Direkteinstieg	Qualifizierung Direkteinstieg	Sonstige Einstellungs- möglichkeiten
Baden- Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg	ja	Masterabschluss der beruflichen Fachrich- tung Sozialpädagogik mind. Note 2,5 und 92 LP; 45 bis 55 LP im Zweifach; mind. 52 Wochen Berufserfah- rung	18-monatiges Referen- dariat inkl. zweite Staatsprüfung	k.A.	k.A.	Masterabschluss Pädä- gogik/Sozialpädagogik und mehrjährige, ein- schlägige Berufserfah- rung, die im Anschluss an das Studium erwor- ben wurde (Universi- tätsabsolventen/-innen werden bevorzugt eingestellt)	2-jährige berufsbeglei- tende pädagogische Schulung, anschließend 1-jährige Bewährungs- phase	k.A.
Bayern Bayerisches Staatsminis- terium für Bildung und Kultus	nein	Keine Möglichkeiten für die Fachrichtung Sozialpädagogik; bei Bedarf Regelungen nach BayLBG Art. 22 möglich	k.A.	k.A.	k.A.	Einschlägiges Hoch- schulstudium, z.B. Sozialpädagogik oder Kindheitspädagogik; mind. 3-jährige ein- schlägige Berufserfah- rung außerhalb des Schuldienstes (Zeiten der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher können enthalten sein); erfolgreicher Abschluss der Einstellungsprü- fung (Lehrversuch)	1-jährige Ausbildung Fachlehrer/in für sozialpädagogische und sozialpflegerische Berufe	Über Einstellung von Aushilfslehrer/innen ohne Lehramtsbefä- higung entscheidet Schulleitung
Berlin Senatsverwal- tung für Bil- dung, Jugend und Familie	k.A.	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss, dem sich mind. ein Fach/eine Fachrichtung der Berliner Schule zuordnen lässt (mind. 60 SWS oder 90 LP); unbefristetes Beschäf- tigungsangebot einer Schule; Deutschkennt- nisse C2-Niveau	7-tägiges Einführungs- seminar und 2-mona- tige Hospitations- und Anleitungsphase sowie Nachstudium des zweiten Faches berufs- begleitend; ab 40 SWS oder 60 LP für das zweite Fach 18-monati- ges Referendariat inkl. zweite Staatsprüfung	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Brandenburg Ministerium für Bildung, Jugend und Sport	k.A.	Diplom-, Master-, Magister oder Staats- examensabschluss, dem sich mind. ein berufliches Fach mit 68 LP und ein allgemei- bildendes Fach mit 45 LP zuordnen lassen; Deutschkenntnisse C2-Niveau	24-monatiges Referen- dariat inkl. zweite Staatsprüfung	Diplom-, Master-, Magister oder Staats- examensabschluss, dem sich mind. ein berufliches Fach mit 68 LP und ein allgemei- bildendes Fach mit 45 LP zuordnen lässt; Deutschkenntnisse C2-Niveau	Pädagogische Grund- qualifizierung, 1 Monat in Vollzeit, und 15-mo- natige berufsbeglei- tende Qualifizierung, danach zweijähriges Studium eines zweiten Faches zur Zulassung zum 24-monatigen Re- ferendariat inkl. zweiter Staatsprüfung	k.A.	k.A.	Seiteneinstieg mit 15-monatiger Befris- tung nach pädago- gischer Grundquali- fizierung und vertiefter fachdidaktischer Quali- fizierung auch ohne Lehramtsbefähigung möglich

Bundesland Zuständiges Ministerium	Sozialpädagogik als Mangelfach	Voraussetzung Quereinstieg in Referendarat	Qualifizierung Quereinstieg	Voraussetzung Seiteneinstieg	Qualifizierung Seiteneinstieg	Voraussetzung Direkteinstieg	Qualifizierung Direkteinstieg	Sonstige Einstellungs- möglichkeiten
Bremen Senat für Kinder und Bildung	ja	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss (in Ausnahmefällen Masterabschluss einer Fachhochschule), dem sich Fächer oder Fach- richtungen zuordnen lassen; Deutschkennt- nisse C2-Niveau; pädagogische Eignung, durch Berufstätigkeit oder Ehrenamt be- legbar	18-monatiges Referen- dariat inkl. zweite Staatsprüfung	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss (in Ausnahmefällen Masterabschluss einer Fachhochschule), dem sich Fächer oder Fach- richtungen zuordnen lassen; mind. 3-jährige einschlägige Berufs- erfahrung; Deutsch- kenntnisse C2-Niveau; festgestellte Eignung durch Unterrichts- hospitation nach einer Hospitationswoche der Bewerber/In	24-monatige Vollzeit- oder 36-monatige Teilzeitausbildung	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss (in Ausnahmefällen Masterabschluss einer Fachhochschule), dem sich Fächer oder Fach- richtungen zuordnen lassen; mind. ein- jährige Berufstätigkeit; Deutschkenntnisse C2-Niveau; Eignungs- feststellung durch Unterrichtshospitation	3,5-jähriges berufs- begleitendes Studium eines zweiten Faches und didaktische Quali- fizierung, bundes- landspezifisch dem zweiten Staatsexamen gleichgestellt	k.A.
Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung	ja	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss, dem sich Fächer oder Fachrichtungen zuordnen lassen; nachgewiesene Unter- richtserfahrung an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Schule	18-monatiges Referen- dariat inkl. zweite Staatsprüfung	k.A.	k.A.	Nur Fächer, für die kein Lehramtsstudium existiert, und bei spezi- fischen Bedarfen der Schule; mind. 5-jährige Berufserfahrung und Lehr-/Unterrichtser- fahrung	Einzelfallentscheidung	k.A.
Hessen Hessisches Kultusministe- rium	ja	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss (universitär) mit einem pädagogischen, sozial- pädagogischen oder sozialpflegerischen Studienschwerpunkt und mind. Abschluss- note „befriedigend“; Studien- und Prüfungs- leistungen, denen ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach zugeordnet werden kann; mind. 1-jährige einschlägige Berufs- erfahrung; Eignungs- überprüfung	21-monatiges Referen- dariat inkl. zweite Staatsprüfung	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	Vertretungsverträge möglich, aber nach- rangig zu Lehramtsab- solventen/-innen

Bundesland Zuständiges Ministerium	Sozialpädagogik als Mangelfach	Voraussetzung Quereinstieg in Referendariat	Qualifizierung Quereinstieg	Voraussetzung Seiteneinstieg	Qualifizierung Seiteneinstieg	Voraussetzung Direkteinstieg	Qualifizierung Direkteinstieg	Sonstige Einstellungs- möglichkeiten
Mecklenburg-Vorpommern Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern	k.A.	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss (universitär), dem sich Fächer oder Fachrichtungen zuordnen lassen	18-monatiges Referendariat; Anrechnung der Unterrichtspraxis möglich, aber mind. 12-monatiges Referendariat;	Hochschulabsolventen mit Qualifikation in mind. einem Unterrichtsfach; Ausnahmeregelung: Ausbildung und Berufserfahrung als fachliche Grundlage für mind. ein Unterrichtsfach	1-jährige pädagogische Grundqualifikation, anschließend 3-jährige Qualifizierungsreihe; Lehrbefähigung über Unterrichtspraxis: 5 Jahre bei einem Fach/7 Jahre bei zwei Fächern	Siehe Quereinstieg	2-jähriger berufsbegleitender Vorbereitungsdienst möglich	k.A.
Niedersachsen Niedersächsisches Kultusministerium	ja	Masterabschluss, dem sich mind. ein berufliches Fach mit 120 LP und ein allgemeinbildendes Fach mit 50 LP zuordnen lassen; Nachweis einer abgeschlossenen Berufsausbildung als Sozialassistent/in, Schwerpunkt Sozialpädagogik, Erzieher/in, Heilpädagogie/in, Heilerziehungspfleger/in, Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/in	18-monatiges Referendariat	k.A.	k.A.	Masterabschluss, der einer beruflichen Fachrichtung zugeordnet werden kann	Pädagogisch didaktische Qualifizierung und Erweiterung der Kenntnisse in einem Unterrichtsfach	Einstellung als Vertretungslehrkraft möglich, wenn Masterabschluss einer beruflichen Fachrichtung zugeordnet werden kann
Nordrhein-Westfalen Ministerium für Schule und Weiterbildung	ja	Universitätsstudium (mind. 7 Regelsemester), das sich mind. einer Fachrichtung und einem Fach zuordnen lässt; mind. 2-jährige Berufstätigkeit (oder Betreuung eines minderjährigen Kindes) nach Studienabschluss	24-monatiges Referendariat inkl. zweite Staatsprüfung (berufsbegleitend möglich)	k.A.	k.A.	k.A.	12-monatige berufsbegleitende Einführung, Unterrichtsurlaubnis für ein Fach, ohne Erwerb einer Lehramtsbefähigung	k.A.
Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz	ja, auch Pädagogik und Psychologie	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss, dem sich Fächer oder Fachrichtungen zuordnen lassen	24-monatiges Referendariat inkl. zweite Staatsprüfung; Anrechnung der Unterrichtspraxis möglich, dann 18-monatiges Referendariat	k.A.	k.A.	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss (universitär) in einem berufsbildenden Bedarfsfach und 40 SWS oder 60 LP in einem weiteren Lehramtsfach; Eingangsgespräch	24 Monate pädagogische Zusatzausbildung (davon 6 Monate Probezeit), didaktische Prüfung nach dem ersten Jahr muss bestanden werden; nach Bundeslandsprüfung Gleichstellung mit Lehrbefähigung	k.A.

Bundesland Zuständiges Ministerium	Sozialpädagogik als Mangelfach	Voraussetzung Quer- einstieg in Referen- dariat	Qualifizierung Quereinstieg	Voraussetzung Seiteneinstieg	Qualifizierung Seiteneinstieg	Voraussetzung Direkteinstieg	Qualifizierung Direkteinstieg	Sonstige Einstellungs- möglichkeiten
Saarland Ministerium für Bildung und Kultur	nein	Momentan nicht möglich	k.A.	Momentan nicht möglich	k.A.	Momentan nicht möglich	k.A.	k.A.
Sachsen- Anhalt Ministerium für Bildung, Landesschul- amt Sachsen- Anhalt	ja	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss (in Ausnahmen Mas- terabschluss einer Fachhochschule), dem sich Fächer oder Fach- richtungen zuordnen lassen	16-monatiges Referen- dariat inkl. zweite Staatsprüfung	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss (in Ausnahmen Mas- terabschluss einer Fachhochschule), dem sich Fächer oder Fach- richtungen zuordnen lassen	Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss (in Ausnahmefällen Masterabschluss einer Fachhochschule), dem sich Fächer oder Fach- richtungen zuordnen lassen; Deutschkennt- nisse C2-Niveau	1-monatige Eingangs- qualifizierung zur Unterrichtserlaubnis; Besuch mind. einer weiteren Qualifizie- rungsmaßnahme in den ersten zwei Jahren der Tätigkeit; Feststellung der pädagogischen Eignung	Befristete Einstellung als Vertretungslehrkraft möglich
Sachsen Sächsisches Staatsministe- rium für Kultus	nein	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss, dem sich Fächer oder Fachrichtungen zuord- nen lassen	18-monatiges Referen- dariat oder berufsbe- gleitend 12-monatiges Referendariat bei vor- handener Einstellung inkl. zweite Staats- prüfung	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss; Deutschkenntnisse C2-Niveau	3-monatige Eingangs- schulung, anschließend 12-monatige berufs- begleitende schul- praktische Ausbildung, daraufliegend Quali- fizierung für ein erstes/ zweites Fach (mind. vier Semester)	k.A.	k.A.	Einstellung als Vertre- tungslehrkraft möglich
Schleswig- Holstein Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur	ja	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss einer Universität oder Fachhochschule in einem benötigten Unterrichtsfach oder in einer benötigten Fachrichtung; mind. 1-jährige einschlägi- ge berufspraktische Tätigkeit	18-monatiges Referen- dariat inkl. zweite Staatsprüfung	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss einer Universität oder Fachhochschule in einem benötigten Unterrichtsfach oder in einer benötigten Fach- richtung; mehrjährige einschlägige Berufs- erfahrung	berufsbegleitende 2-jährige Qualifizie- rungsmaßnahme	Bachelorabschluss, dem sich Fächer oder Fachrichtungen zuordnen lassen und mind. Abschlussnote „befriedigend“; mind. zweijährige einschlägi- ge Berufserfahrung	2-jährige berufsbeglei- tende Qualifizierungs- phase, anschließend 1-jährige Bewährungs- phase in einem oder zwei Fächern/Fachrich- tungen; unbefristete Beschäftigung und Verbeamtung möglich	k.A.
Thüringen Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport	nein	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss (uni- versitär), der vollstän- dig mit den fachwissen- schaftlichen Inhalten des Lehramtsstudiums in einer Fachrichtung und einem Fach gleich- gestellt werden kann	Referendariat	Diplom-, Master- oder Magisterabschluss (universitär), dem sich mind. ein Fach oder eine berufliche Fachrichtung zuordnen lässt; Aufnahme von Fachhochschulabsol- vent/innen nachrangig	12-monatige Aus- bildung in einem Fach; 18-monatige Ausbildung in zwei Fächern; 24-monatige Ausbildung ist dem ersten Staatsexamen gleichgestellt	k.A.	k.A.	k.A.

Quelle: BAG-BEK e. V. 2021

Zu den Autorinnen

Juliane Bookhagen studierte Soziale Arbeit und (psychosoziale) Beratung und Intervention an der Fachhochschule Erfurt. Sie betreute die vorliegende Studie als wissenschaftliche Mitarbeiterin.

Prof. Dr. Maria Schmidt ist Professorin im Lehrgebiet „Theorien und Forschung in der Sozialen Arbeit und Pädagogik“ an der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften der FH Erfurt.

Zuletzt erschienen:

Schmidt, Maria (2021): Fachberatung in Kindertageseinrichtungen. In: Erbring, Saskia/Fischer, Jörg (Hrsg.): Zukunft der Beratung, 5. Sonderband Sozialmagazin. Weinheim/Basel

Schmidt, Maria/Nürnberg, Claudia (2018): Der Erzieherinnenberuf auf dem Weg zur Profession: Eine Rekonstruktion des beruflichen Selbstverständnisses im Kontext von Biographie und Gesellschaft. Opladen/Berlin/Toronto

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen bilden eine vergleichsweise junge Berufsgruppe, deren Karriere-möglichkeiten bislang noch wenig vorgezeichnet sind. Die Absolventinnen und Absolventen müssen ihren Platz zwischen etablierten Berufsgruppen wie Erzieherinnen und Erziehern oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erst noch finden und sich innerhalb eines tradierten Qualifikationsgefüges behaupten. Die vorliegende Studie der „Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (BAG-BEK) geht einer der professionellen Optionen von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen nach, nämlich ihrer Lehrtätigkeit an Fachschulen für Sozialpädagogik. Juliane Bookhagen und Maria Schmidt untersuchen dabei nicht nur Gelingensbedingungen, sondern beleuchten auch die Ambivalenzen und Schwierigkeiten, die diesen Berufsweg im Moment noch ausmachen.