



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Die Bedeutung der Akademisierung der Kindheitspädagogik
in den 16 Bundesländern

-Eine Analyse der Ausführungsgesetze zur Kindertagesförderung-

Bachelorarbeit

Studiengang: Pädagogik der Kindheit

vorgelegt von

Höffler, Anna

Erstprüferin: Frau Prof. Dr. Claudia Nürnberg

Zweitprüfer: Herr Prof. Dr. Ulf Sauerbrey

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2023-0137-4

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildungsverzeichnis..... | 3 |
| Tabellenverzeichnis..... | 3 |
| Einleitung..... | 1 |
| 1 Professionalisierungstendenzen der Kindheitspädagogik..... | 3 |
| 1.1 Entstehungsgeschichte..... | 4 |
| 1.2 Berufsprofil kindheitspädagogischer Fachkräfte..... | 7 |
| 2 Bildungspolitische und rechtliche Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe..... | 10 |
| 2.1 Bildungspolitische Aspekte..... | 10 |
| 2.2 Rechtliche Aspekte..... | 12 |
| 2.2.1 Bundesweite Gesetze zur Kindertagesförderung..... | 13 |
| 2.2.2 Landesweite Gesetze zur Kindertagesförderung..... | 14 |
| 3 Methodisches Vorgehen..... | 15 |
| 4 Ergebniskapitel..... | 18 |
| 4.1 Bestandsaufnahmen zur Akademisierung der Kindheitspädagogik..... | 18 |
| 4.1.1 Baden-Württemberg..... | 20 |
| 4.1.2 Bayern..... | 21 |
| 4.1.3 Berlin..... | 21 |
| 4.1.4 Brandenburg..... | 22 |
| 4.1.5 Bremen..... | 22 |
| 4.1.6 Hamburg..... | 23 |
| 4.1.7 Hessen..... | 24 |
| 4.1.8 Mecklenburg-Vorpommern..... | 24 |
| 4.1.9 Niedersachsen..... | 25 |
| 4.1.10 Nordrhein-Westfalen..... | 26 |
| 4.1.11 Rheinland-Pfalz..... | 27 |
| 4.1.12 Saarland..... | 27 |
| 4.1.13 Sachsen..... | 28 |
| 4.1.14 Sachsen-Anhalt..... | 29 |
| 4.1.15 Schleswig-Holstein..... | 29 |
| 4.1.16 Thüringen..... | 31 |
| 4.2 Bundesländer im Vergleich..... | 31 |
| 5 Diskussionskapitel..... | 35 |
| 6 Fazit..... | 43 |
| 7 Literaturverzeichnis..... | 46 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: System der Rechtsnormen..... | 12 |
| Abbildung 2: Übersicht Kategoriensystem..... | 16 |
| Abbildung 3: Diagramm zur Nummerierung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den Ausführungsgesetzen | 19 |
| Abbildung 4: Platzierung der Bundesländer anhand inhaltsanalytischer Auswertung..... | 31 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|----|
| Tabelle 1: Nummerierung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den Ausführungsgesetzen jedes Bundeslandes | 33 |
| Tabelle 2: Vorgaben zur Leitung einer Kindertageseinrichtung in den Ausführungsgesetzen | 51 |

Einleitung

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen stellen 1,48% der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in Deutschland dar. Diese Zahl mag gering erscheinen, doch hinter ihr verbirgt sich ein enormer Anstieg der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen im Vergleich zu den letzten 10 Jahren (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Doch trotz der 19 Jahre Akademisierungsbestrebungen der Kindheitspädagogik, scheinen die Absolventinnen und Absolventen immer noch beinahe unsichtbar in diesem Arbeitsfeld zu sein. Der kleine Anteil an kindheitspädagogischen Fachkräften könnte dafür verantwortlich sein, dass nur wenige Menschen mit den Fachkräften dieses akademischen Grades in Kontakt kommen. Dementsprechend ist es naheliegend, dass dem Großteil der deutschen Bevölkerung dieser Berufsabschluss und die hochqualifizierten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen nicht bekannt sind. Als angehende Kindheitspädagogin habe ich selbst viele solcher Erfahrungen gesammelt, sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext. Vor dem Hintergrund meiner beruflichen Identifikation als Kindheitspädagogin und der Notwendigkeit der Professionalisierung frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen, stellt es für mich ein großes Anliegen dar, mit dieser Bachelorarbeit meinen Teil zu diesem Prozess beizutragen. Im fachlichen Diskurs wird die Akademisierung als ein Teil der Professionalisierung der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung benannt. Die steigenden Zahlen der Studierenden der Kindheitspädagogik deuten eine positive Entwicklung des Akademisierungsprozesses an. Doch erscheint dieser Prozess langwierig und stockend voranzugehen. Es stellt sich die Frage, welche Maßnahmen notwendig sind, um diesen weiter voranzubringen. Diese Frage gilt als Ausgangspunkt der Arbeit.

Der Deutsche Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V. (DeBeki) trägt essenziell zur Akademisierungsdebatte bei. Zum einen durch Einschätzungen und Auswertungen von Statistiken zur Kinder- und Jugendhilfe des Statistischen Bundesamtes, zum anderen durch Stellungnahmen und Forderungen bezüglich bildungspolitischer Geschehnisse. Besonders relevant ist die Bertelsmann Stiftung. Durch den „Länderreport frühkindlicher Bildungssysteme“ und den „Fachkräfte-Radar für Kita und Grundschule“ produziert die Bertelsmann Stiftung wiederkehrend Datenmaterial zur Kindertagesbetreuung in Deutschland. Hechler et al. (2021) zeigen mit ihrer aktuellen empirischen Bestandsaufnahme zur Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik, die Entwicklung der kindheitspädagogischen Studienlandschaft im letzten Jahrzehnt auf. Die Studie von Stieve et al. (2014) untersucht die staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den

Bundesländern. Eines ihrer Ergebnisse bezieht sich auf die unzureichende Erwähnung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den Fachkräftecatalogen. Dies stellt eine grundlegende Annahme für die Untersuchungen dieser Arbeit dar.

Es liegt die Vermutung nahe, dass auf bildungspolitischer Ebene noch Potentiale zur Unterstützung der Akademisierung ausgeschöpft werden können. Der Fokus der vorliegenden Arbeit richtet sich auf die Ausführungsgesetze der Bundesländer zur Kindertagesförderung hinsichtlich ihrer Berücksichtigung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen für dieses Arbeitsfeld. Ziel ist es, die Bedeutung der Akademisierung in den Bundesländern zu ergründen. Dazu werden sowohl die Stelle der Nennung im Fachkräftecatalog als auch die Qualifikationen für Leitungs- und Führungspositionen qualitativ untersucht. Weiterhin besteht ein grundlegendes Ziel darin, Lösungen und Ideen zu erarbeiten, wie die Akademisierung auf bildungspolitischer Ebene weiter ausgestaltet werden kann. Infolgedessen strebt die vorliegende Arbeit an, die Bildungspolitik auf Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Teil der Professionalisierung und Qualitätssteigerung pädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen aufmerksam zu machen und notwendige Handlungsbedarfe aufzuzeigen. Realisiert wird dies durch die computergestützte qualitative Inhaltsanalyse. Dazu erfolgt zunächst eine Dokumentenanalyse der Ausführungsgesetze zur Kindertagesbetreuung, beziehungsweise der Fachkräftebestimmungen. Das Datenmaterial wird anschließend zum Großteil qualitativ, zum Teil quantitativ und im Vergleich miteinander ausgewertet.

Zu Beginn dieser Arbeit wird eine theoretische Einbettung in die Thematik vorgenommen. Zunächst werden im ersten Kapitel die Professionalisierungstendenzen der Kindheitspädagogik beleuchtet. Anhand geschichtlicher Ereignisse wird die Entstehungsgeschichte rekonstruiert und im Zusammenhang mit den Bildungs- und Qualitätsdebatten der frühkindlichen Bildung betrachtet. Anschließend folgt die Darstellung der Entwicklungen der kindheitspädagogischen Studiengänge. Zum Schluss des ersten Kapitels wird ein Einblick in das Berufsprofil von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen gegeben. Im zweiten Kapitel werden die Regelungen zur Kindertagesförderung in Deutschland erläutert. Diese bilden das Fundament dieser qualitativen Untersuchung. Zur methodischen Vorgehensweise und zum Forschungsverlauf bietet das dritte Kapitel Auskunft. Die Ergebnisse der Untersuchung werden im vierten Kapitel dargelegt. Zunächst werden die Bundesländer einzeln betrachtet. Daraufhin erfolgt ein Vergleich dieser untereinander. Das fünfte Kapitel dient der Diskussion der vorgestellten Ergebnisse. Hierzu werden sie im Kontext der bisherigen Maßnahmen und Entwicklungen betrachtet. Im Anschluss werden hinsichtlich der Akademisierung Impulse und Empfehlungen entwickelt. Den Schluss dieser Arbeit bildet eine Zusammenfassung der vorgestellten Inhalte und ein Ausblick für eine mögliche zukünftige Entfaltung der Kindheitspädagogik.

1 Professionalisierungstendenzen der Kindheitspädagogik

„Viele Jahrzehnte wurde die Frühe Bildung als Ausbildungs- und Beschäftigungssystem nicht so sehr als Bildungsberuf, sondern eher als eine sorgende, pflegende und betreuende Tätigkeit betrachtet und daher vor allem mit Gesundheits- und Pflegeberufen unterhalb eines akademischen Ausbildungsniveaus verglichen. In jüngerer Zeit nehmen allerdings die Bestrebungen zu, die personenbezogenen Dienstleistungsberufe aufzuwerten und in Teilen zu akademisieren“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 256).

Besonders durch die internationalen Schulleistungsuntersuchungen, bekannt als die Pisa-Studien, erhielt die Frühpädagogik politische und gesellschaftliche Aufmerksamkeit (Stieve et al., 2014, S. 9). Es entwickelten sich seitdem Bildungserwartungen. Diese betreffen sowohl den quantitativen Ausbau als auch die qualitative Steigerung der Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Hinzukommen gestiegene Anforderungen an das pädagogische Personal (Blossfeld et al., 2012, S. 20). Der Aktionsrat Bildung fasst folgende Erwartungen an die frühpädagogischen Einrichtungen zusammen. Zum einen die Förderung und Vorbereitung der Kinder auf die Schullaufbahn. Dabei wird von einem ganzheitlichen Bildungsauftrag ausgegangen. Die Schaffung von sozialer Gerechtigkeit durch die besondere Förderung benachteiligter Kinder und deren Familien. Und die Vereinbarkeit von Familien- und Berufstätigkeit, als grundlegende Aufgabe der Einrichtungen, zu gewährleisten (Blossfeld et al., 2012, S. 21; Bock-Famulla et al., 2021, 9, 10). Zur Erfüllung dieser Erwartungen und Ziele bedarf es pädagogisches Fachpersonal, welches sich durch verbesserte Qualität und Kompetenzen auszeichnet (Blossfeld et al., 2012, S. 69). Schlussendlich bedeutet dies, dass die angeführten Herausforderungen und die damit verbundenen Anforderungen an die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in einer Diskussion um die Aus- und Weiterbildung dieser münden. Die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte stellt demzufolge „[...] ein wichtiges qualitätssicherndes und qualitätsentwickelndes Instrument in Kindertageseinrichtungen“ dar (Nürnberg & Schmidt, 2017, S. 97).

Die Professionalisierung des Handlungsfeldes anhand der Akademisierung durch kindheitspädagogische Studiengänge knüpft an der aufgeführten Diskussion an.

Die Kindheitspädagogik wird als eine junge und sich entwickelnde Disziplin angesehen, dies begründet vermutlich das Fehlen von einheitlichen Ausführungen zum Begriff und deren Gegenstand (Cloos, 2020, S. 160).

„Kindheitspädagogik kann als ein noch offenes Projekt zur disziplinären Selbstvergewisserung, aber auch als ein Versuch gewertet werden, disziplinäre Zuständigkeiten zu erweitern“ (ebd., S. 159). Cloos

(2020) verweist auf eine Unbestimmtheit des Begriffes und beschreibt die Kindheitspädagogik als „[...] eine gemeinsame Klammer für ein Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld“ (ebd., S. 166). Es ist zu vermerken, dass die Kindheitspädagogik als eine sekundäre Disziplin bezeichnet wird. Dies ist im Vergleich zu historisch gewachsenen und durch Berufsprestige gekennzeichneten primären Disziplinen wie Jura und Medizin ersichtlich. Die Kindheitspädagogik kann als ein Teil der Erziehungswissenschaft betrachtet werden und stellt schlussendlich eine „Disziplin im Werden“ dar (Hechler et al., 2021, S. 48, 78, 80).

Der Entstehungs- und Entwicklungscharakter der Kindheitspädagogik besteht trotz der jahrelangen Bemühungen weiterhin. Professionsentwicklung wird als „[...] ein bewusst intendierter Prozess, der von konkreten Personen ausgeht, die ihre Leistungsfähigkeit und die ihres Berufsstandes insgesamt erhalten und weiterentwickeln, um damit ihre gesellschaftliche Aufgabe wahrzunehmen“, verstanden (Dick, 2016, S. 17). Die Professionsentwicklungsprozesse der Kindheitspädagogik spiegeln sich in der:

- „[...] • *Akademisierung: schneller Zuwachs von Studiengängen der Bildung und Erziehung in der Kindheit,*
- *Entstehung bzw. Weiterentwicklung von Interessensverbänden,*
 - *Ausbau und inhaltliche Neuausrichtungen der Weiterbildungslandschaft,*
 - *Ausbau der Ressourcen zur disziplinären Produktion von Wissen“* wieder (Helsper & Tippelt, 2011, S. 70). Hervorzuheben sind die vielfältigen Standpunkte, von denen die Debatte um die disziplinäre und professionstheoretische Einordnung der Kindheitspädagogik, geführt werden. Weiterführend sind die Werke von Oevermann und Schütze als Beispiele zu nennen.

Dieses Kapitel bietet im Folgenden einen Einblick in die historische Entstehung der Studiengänge vor dem Hintergrund der Bildungs- und Qualitätsdebatte. Weiterhin wird ein komprimierter Überblick zur Studienlandschaft der Kindheitspädagogik geboten. Zuletzt wird das Berufsbild von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen und deren Bedeutung für die frühpädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen dargestellt.

1.1 Entstehungsgeschichte

Die Forderung nach der Akademisierung der Frühpädagogik begann schon in 1980er Jahren auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte. Aufgrund der Befürchtung steigender Kosten wurden diese auf politischer Seite abgelehnt (Dilk, 2022, S. 8; Nürnberg & Schmidt, 2017, S. 98). Bis in das Jahr 2000 herrschten diese Befürchtung und Skepsis (Pasternack, 2015, S. 43–44). Zur Einführung des ersten kindheitspädagogischen Studienganges im Jahr 2004, trafen viele Faktoren, besonders bildungspolitische, zusammen und ebneten den Weg für die Akademisierung der Kindheitspädagogik.

Die Ergebnisse der Pisa-Studien im Jahr 2001 führten zum sogenannten Pisa-Schock. Es entstand ein gesellschaftliches und politisches Interesse an der frühen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern, welches zuvor nicht wahrgenommen wurde. Helsper und Tippelt (2011) beschreiben dies als die Entdeckung des Bildungspotentials der frühen Kindheit (ebd., S. 62, 64). Die Festschreibung des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen im Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz stellt einen grundlegenden Aspekt des Diskurses dar. Anhand der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) entstanden in jedem Bundesland Bildungspläne, welche als Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit dienen (Nürnberg & Schmidt, 2017, S. 89). „Die Bildungspläne waren im Folgenden wesentliche Bezugspunkte und Auslöser für die fachliche Diskussion um die Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung und damit auch um die Professionalisierung des pädagogischen Personals“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 62). Folglich entstand eine Qualitätsdebatte. „Sie ist eine Reaktion auf die dargestellten nationalen und internationalen Diskussionen um das Bildungssystem, angetrieben von fachwissenschaftlichen Entwicklungen und gesellschaftlichen Erwartungen“ (Nürnberg & Schmidt, 2017, S. 85).

Der gesetzliche Anspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertageseinrichtung forderte einen immensen Ausbau der Kapazitäten zur Kindertagesbetreuung (Dilk, 2022, S. 9). Der Fachschulbereich für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern vergrößerte sich enorm, mit dem Versuch den Fachkräftebedarf zu bedienen (Hechler et al., 2021, S. 74). Traditionell wurde das fröhpädagogische Personal an Fachschulen und Berufsfachschulen ausgebildet. Mit der Einführung der kindheitspädagogischen Studiengänge änderte sich dies (Pasternack, 2015, S. 54). Im Jahr 2004 starteten drei Fachhochschulen mit kindheitspädagogischen Studiengängen. Dazu zählen die Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, die Evangelische Fachhochschule Hannover und die Fachhochschule Emden/Leer. Daraufhin stiegen die Zahlen der kindheitspädagogischen Studiengänge kontinuierlich (Pasternack, 2015, S. 55). Nach dem rasanten Anstieg der Neueinrichtung von Studiengängen folgte ein Stillstand dieser (Hechler et al., 2021, S. 15). Im Jahr 2020 gab es 76 kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge deutschlandweit (ebd., S.17). Jedoch stellt das kindheitspädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen nur einen Prozentanteil von 1,48% der pädagogischen Fachkräfte dar (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Die deutliche Mehrheit des pädagogischen Personals wird nach 19 Jahren der Akademisierung von den Erzieherinnen und Erziehern gebildet. Zudem ist zu beachten, dass eine vollständige Akademisierung dieses Berufsfeldes auf politischer Seite nicht angestrebt wurde oder wird (Hechler et al., 2021, S. 74). Hechler et al. (2021) formulieren es sei “[...] mittel- und vermutlich auch langfristig von einer teilweisen Akademisierung

des Berufsfeldes auszugehen“ (ebd., S. 74). Auf politischer Seite scheint eine Qualifikation von pädagogischen Fachkräften auf akademischem Niveau nicht für notwendig wahrgenommen zu werden. Die Befürchtungen vor steigenden Kosten können möglicherweise dafür als verantwortlich angesehen werden (Pasternack, 2015, S. 148).

Auf Seiten des kindheitspädagogischen Diskurses liegt klar auf der Hand, für den Erfolg der Disziplin- und Professionsentwicklungen sind mehr Hochschulstandorte, Studiengänge und eine höhere Studienkapazität notwendig (Boekhoff, 2022, S. 17; Hechler et al., 2021, S. 84).

Vor dem Hintergrund eines naherückenden gesetzlichen Anspruches auf Ganztagsförderung und den steigenden Bildungserwartungen wird die Bedeutsamkeit von hochqualifiziertem Personal für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen deutlich (Boekhoff, 2022, S. 17). Dies untermalt die Motivlagen zur Einführung der kindheitspädagogischen Studiengänge. In der Untersuchung von Helm (2013) wird in Interviewaussagen ersichtlich, dass besonders eine Verbesserung der Qualifizierungsperspektiven und der Wertigkeit des Handlungsfeldes grundlegend waren (ebd., S. 108). Die erhoffte Höherwertigkeit des Handlungsfeldes sollte sich in der gesellschaftlichen Anerkennung beziehungsweise dem Berufsprestige und der steigenden Bezahlung der pädagogischen Fachkräfte widerspiegeln (Pasternack, 2015, S. 148). Von diesen Entwicklungen ist nach 19 Jahren der Akademisierung jedoch nur wenig zu vernehmen. Besonders die tarifliche Bezahlung und Eingruppierung von staatlich anerkannten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ist nicht einheitlich geregelt. Dies ist vermutlich ausschlaggebend für Unsicherheiten auf beiden Seiten des Arbeitsverhältnisses, welche wiederum Einflüsse auf die Attraktivität der Berufsgruppe haben und somit womöglich die Studiengangszahlen beeinflussen. Es wird bereits oberflächlich ersichtlich wie komplex und vielfältig die Zusammenhänge der Professionalisierungsentwicklung und Akademisierung der Kindheitspädagogik sind.

Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern gehört Deutschland zu den einzigen vier Ländern, welche die Qualifikation von pädagogischen Fachkräften für Kindertageseinrichtungen nicht durch einen akademischen Grad vollständig realisieren (Helm, 2013, S. 109; Pasternack, 2015, S. 162). Weiterhin führt Dilk (2022) an, dass wir die Vorgaben des europäischen Netzwerkes für die Beschäftigung von 80 Prozent auf akademischen Wege qualifiziertem, pädagogischen Personal nicht erfüllen. Die aktuelle Lage lässt vermuten, dass tiefgreifende Änderungen und Anstöße notwendig sind, um diese Vorgaben zukünftig zu erfüllen (ebd., S. 11). Angesichts dessen sind sowohl fachpolitische und bildungspolitische Verantwortungsträger, als auch hochschulinterne und externe

Akteure angesprochen, den „sozialen Prozess“ des Ausbaues kindheitspädagogischer Studiengänge aufzunehmen (Helm, 2013, S. 120).

Es stellt sich die Frage, welche Rolle Kindheitspädagoginnen und -pädagogen durch deren Qualifizierung für die geforderte Professionalisierung der Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen tragen. Im folgenden Kapitel wird das Berufsprofil von kindheitspädagogischen Fachkräften skizziert und in Zusammenhang mit den gestiegenen Anforderungen und Erwartungen an eine Qualitätssteigerung gesetzt.

1.2 Berufsprofil kindheitspädagogischer Fachkräfte

Der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit veröffentlichte 2015 ein Berufsprofil für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Sie definieren das Berufsprofil wie folgt:

„Der Beruf der Kindheitspädagogin und des Kindheitspädagogen ist auf die familiäre und öffentliche Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit, die Lebenswelten, Kulturen und Lebensbedingungen von Kindern und Familien sowie die Zusammenarbeit mit Familien ausgerichtet. Die Tätigkeit hat ihre Schwerpunkte in der erkenntnisgenerierenden Erforschung, der Konzeptionierung und der didaktischen, organisationalen und sozialräumlichen Unterstützung von Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindheit und Familie. Dies schließt die wissenschaftlich begründete, kritische Reflexion gesellschaftlicher Konstruktionen und Bedingungen von Kindheit und Familie sowie die Mitwirkung an der sozialen, politischen und kulturellen Gestaltung und Sicherung eines guten und gelingenden Aufwachsens von Kindern ein“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit, o.D., S. 2).

Weitere Einblicke in die inhaltliche Qualifizierung und die berufsspezifischen Fertigkeiten liefern das „Kompetenzprofil Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen“ und die „Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit“ von der Robert Bosch Stiftung. Zusätzlich leistet der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit durch die Veröffentlichung eines Kerncurriculums einen Orientierungsrahmen für die Ausgestaltung kindheitspädagogischer Studiengänge zur Erlangung des Bachelor of Arts (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit, 2022, S. 1). Es wird deutlich, dass besonders Stiftungen und Fachgesellschaften sich aktiv an den Entwicklungen der Akademisierung beteiligen. Dem gegenüber steht eine Passivität der staatlichen Instanzen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 267).

Mit den staatlich anerkannten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen fasst ein neuer Beruf in Deutschland Fuß. Wie die Entstehungsgeschichte aufzeigt, begann mit Einführung der kindheitspädagogischen Studiengänge die Zeit für akademisch ausgebildetes Personal für

Kindertageseinrichtungen. Ab dem Jahr 2011 folgte bundesweit eine zeitlich versetzte Einführung der einheitlichen Berufsbezeichnung staatlich anerkannte Kindheitspädagogin /staatlich anerkannter Kindheitspädagoge statt. Die Vorlage dafür entwickelte die Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) (Helm, 2013, S. 122).

Das kindheitspädagogische Bachelorstudium spezialisiert die Absolventinnen und Absolventen für die pädagogische Arbeit mit Kinder im Alter von null bis zehn Jahren. Das Studium fokussiert die Bildungserwartungen und steigenden Anforderungen für pädagogische Fachkräfte und bereitet die Studierenden durch eine kompetenzorientierte und praxisnahe Lehre auf diese vor. Zu diesen gehören unter anderem die Diversifizierung, Individualisierung und die Berücksichtigung der individuellen Lebens- und Bildungssituationen der Kinder und Familien. Weiterhin besteht ein grundlegender Bestandteil darin, die „[...] Spannung zwischen dem übergreifenden Geltungscharakter von (wissenschaftlichem) Wissen und der Singularität des individuellen Kindes bzw. der jeweiligen Situation [...]“ durch Fähigkeiten und Kompetenzen zu erkennen, auszuhalten und zu bearbeiten (Helsper & Tippelt, 2011, S. 74). Darüber hinaus ist die fallorientierte individuelle Entwicklung von Denk- und Handlungsstrukturen essenziell (ebd.). Es handelt sich um ein „kundenbezogenes fall- und situationsspezifisches Handeln“ (Pasternack, 2015, S. 44). Dieses bedingt eine Unsicherheitsbewältigung durch Methoden-, Handlungs- und Wissenskompetenzen, fern ab eines „handwerklichen Regelwissens“ und intendieren den professionellen Habitus (ebd., S. 45). „Dies stellt einen hohen Anspruch dar, der weit über die Anwendung von gelerntem Wissen hinausgeht – ein Anspruch, der auf akademischen Niveau liegt, was auch am Qualifizierungsniveau der handelnden Personen deutlich sichtbar sein sollte“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 74).

Pasternack (2015) beschreibt anhand der unterschiedlichen Qualifikationswege verschiedene Professionalitätsgrade, beziehungsweise Professionalitätsprofile für pädagogische Fachkräfte. Diese werden anhand des Abschlusses der Ausbildungsinstitution und der damit einhergehenden Verwissenschaftlichung ersichtlich (ebd., S. 61). Er beschreibt ein Einhergehen von Professionalisierung und Verwissenschaftlichung und verweist auf die aktive Erfahrung des forschenden Lernens. „Ein solches Lernen ermöglicht es, ergebnisoffene Situationen als normal, bewältigbar und persönlichkeitsentwickelnd zu erfahren“ (Pasternack, 2015, S. 94). Das Fachwissen und die Kompetenzen der kindheitspädagogischen Fachkräfte qualifizieren zusätzlich für die anspruchsvolle Aufgabe der Leitung und Organisationsentwicklung einer Kindertageseinrichtung.

Hervorzuheben ist das individuelle Kompetenzprofil von kindheitspädagogischen Fachkräften (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit, o.D., S. 1). Durch dieses Profil bringen

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen Innovation und Weiterentwicklung für die Disziplin aber auch für die pädagogische Praxis in das jeweilige Handlungsfeld mit sich (Schmude & Dreyer, 2022, S. 149). Kindheitspädagogisches Personal ist grundsätzlich im Kinder- und Jugendhilfe, Bildungs- und Gesundheitswesen tätig.

Zu den grundständigen Handlungsfeldern zählen:

- Kindertageseinrichtungen, Ganztagschulen
- Leitung von Gruppen und Einrichtungen
- Familienbildung und -beratung, Fachberatung
- Frühförderung
- Familienzentren
- Projektentwicklung (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit, o.D., S. 2).

Der Orientierungsrahmen formuliert eine Notwendigkeit der Verbesserung der Qualifizierung und führt akademische und fachschulische Qualifizierungswege auf (Jugend- und Familienministerkonferenz, 2010, S. 5). Weiterhin werden unterschiedliche Anforderungen und Ausbildungsspezifika zwischen den Institutionen deutlich (ebd., S. 8, 9). Diese Unterscheidungen sollten sich demzufolge auch in den Stellenausschreibungen für kindheitspädagogisches Personal wiederfinden. Die Kindheitspädagogik als Disziplin steht vor der Herausforderung, ihre Berufsrollen dauerhaft im Beschäftigungssystem zu integrieren und zu sichern (Hechler et al., 2021, S. 84). Weiterhin stehen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen vor der Aufgabe, ihre spezifische Eignung für das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen unter Beweis zu stellen. Dies lässt sich laut Maiwald (2019) auf die Art der bottom-up- Akademisierung zurück führen, welche die Herausstellung des frühpädagogischen Wissens des kindheitspädagogischen Personals erst in der unmittelbaren praktischen pädagogischen Arbeit meint (ebd., S. 101).

Anhand der politischen und disziplinären Ausführungen wird eine Zusammenarbeit und gegenseitige Ergänzung zwischen den pädagogischen Fachkräften, überwiegend Erzieherinnen und Erziehern und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, besonders im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen ersichtlich (Pasternack, 2015, S. 44). Das Kerncurriculum (2022) legt aufgrund der steigenden Absolventenzahlen das Erfordernis dar, die Kindheitspädagogik, den Qualifizierungsweg und das Berufsprofil öffentlich darzustellen und somit klare Orientierung für alle Beteiligten zu liefern.

Zusammenfassend lässt sich das Ziel des Studiums in der Erlangung von *„[...] auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende – d.h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende und hinter jegliche Vordergründigkeiten blickende – Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können“* festhalten (Pasternack, 2015, S. 48).

2 Bildungspolitische und rechtliche Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe

Hinter der Professionsentwicklung der Kindheitspädagogik verbirgt sich eine notwendige Steuerung und Gestaltung des Handlungsfeldes durch politische Maßnahmen (Grgic & Friederich, 2023, S. 236). Dies wird zum einen durch bildungspolitische, zum anderen durch gesetzliche Regelungen organisiert. Der Einfluss dieser Regelungen wird in den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Bundesländern, beispielsweise in der Ausgestaltung der Bildungsbereiche und des pädagogischen Personals ersichtlich (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 252). Dieses Kapitel skizziert bildungspolitische und rechtliche Aspekte des Handlungsfeldes. Es liefert Einblicke in die Strukturen der Bildungspolitik und beleuchtet den Bildungsföderalismus. Im Anschluss folgt die Darstellung der gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Kindertagesförderung auf Bundes- und Landesebene. Exemplarisch werden hierzu Grundsätze des Kindertagesförderungsgesetzes von Mecklenburg-Vorpommern vorgestellt.

2.1 Bildungspolitische Aspekte

Gegenstand der Bildungspolitik in Deutschland sind alle Bildungseinrichtungen, ungeachtet ihrer Trägerform (Hepp, 2011, S. 21). Zu den bildungspolitischen Funktionen und Aufgaben „[...] gehören die Festlegung eines verbindlichen rechtlichen Normensystems, die Ausgestaltung der Bildungseinrichtungen in strukturell-organisatorischer und inhaltlich-curricularer Hinsicht sowie die Sicherstellung der erforderlichen materiellen und personellen Ressourcen“ (ebd., S. 28). Es ergibt sich eine Steuerungsleistung und Innovationsleistung auf Seiten der Verantwortungsträger mit einer breit gefächerten Zielvorstellungen (ebd.). „Die Spannweite der Ziele reicht nämlich von Bildung als zweckfreie Persönlichkeitsentwicklung, dem Erwerb von Fähigkeiten, die für die soziokulturelle und politische Integration nötig sind, bis zur Entwicklung von fachlichen, ökonomisch verwertbaren Kompetenzen für die Arbeitswelt“ (Schmid & Schuhen, 2016, S. 3).

Die Bildungspolitik umfasst jegliche Bildungseinrichtungen und gliedert diese in verschiedene Bereiche. Es handelt sich um fünf Bereiche. Die frühkindliche Bildung ist dem Elementarbereich unterstellt und unter anderem als Vorschulbereich bekannt. Trotz des Bildungsauftrages gehört dieser Bereich nicht zum Schulsystem Deutschlands (ebd.). Der Primarbereich umfasst die Grundschule. Anschließend folgen Sekundarbereich I und II, welche die Hauptschulen Realschulen und Gymnasien beinhaltet. Der Tertiärbereich umschließt die Hochschulen und Akademien zur Berufsausbildung. Den letzten Bereich stellt der Quartärbereich dar. Dieser umfasst Weiterbildungen beispielsweise an Volkshochschulen und in Bildungszentren (Hepp, 2011, S. 21–24; Schmid & Schuhen, 2016, S. 3).

Laut Hepp (2011) gibt es eine lang zurückreichende Unterschätzung des Elementarbereiches und dessen Möglichkeiten und Bedeutungen für den Entwicklungsverlauf eines Menschen. Demzufolge herrscht kein ausgeglichener Fokus auf die Bildungsbereiche. Besonders die Schulpolitik steht sowohl im Mittelpunkt der politischen als auch der öffentlichen Aufmerksamkeit (ebd., S. 24, 26). Dies lässt sich höchstwahrscheinlich auf die Schulpflicht zurückführen. Diese betrifft die Bürger und schürt ihr Interesse und bedingt politische beziehungsweise staatliche Steuerung (Schmid & Schuhen, 2016, S. 6). Die Pisa-Ergebnisse stellten auch für die Bildungspolitik in Deutschland einen Wendepunkt dar. Hepp (2011) beschreibt es als eine Aufwertung des Elementarbereiches durch die Erweckung der Aufmerksamkeit für diesen Bildungsbereich (ebd., S. 24, 121). Dies ist von großer Bedeutung für die Kindheitspädagogik. Dieser Wendepunkt untermauert die Forderung nach Professionalisierung und Qualitätssteigerung.

Als Impulsgeber für Grundsatz-, Koordinierungs- und Gesetzgebungsaufgaben wird das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) angesehen (Hepp, 2011, S. 129). Weiterhin bilden die Koordinations- und Kooperationsgremien wie die Kultusministerkonferenz den institutionellen Rahmen für die Zusammenarbeit der Bundesländer (Schmid & Schuhen, 2016, S. 9). Bildung wird als Angelegenheit der Länder angesehen (ebd., S.2). Dies lässt sich grundlegend auf den föderalistischen Aufbau der Bundesrepublik Deutschland zurückführen (Trenczek et al., 2018, S. 167). „Die föderale Grundstruktur mit ihrer Kompetenzverteilung auf die beiden Entscheidungsebenen von Bund und Ländern geben den Handlungsrahmen für die bildungspolitischen Akteure vor“ (Hepp, 2011, S. 119). Den Bundesländern wird ein Mitwirkungsrecht bei der Gesetzgebung und eine umfassende Gestaltungsautonomie der bildungspolitischen Angelegenheiten erteilt. Weiterhin stellen die Bundesländer die Trägerform oder Finanzierungsform für das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe dar (ebd., S.166).

Der Bildungsföderalismus wird stark diskutiert und kritisiert. Hepp (2011) bezeichnet diesen als eine Verflechtungsfalle der Politik (ebd., S.119-120). Aufgrund der unterschiedlichen finanziellen Ressourcenausstattung der Länder, beschreiben Schmid und Schuhen (2016) diesen als Bremse (ebd., S. 12). „Der [...] Kritik am föderalen System [...] stehen Vorteile gegenüber, insb. die (vertikale) Gewaltenteilung und Machtbalance, die Bewahrung regionaler Vielfalt, Orts- und Bürgernähe sowie der (politische) Wettbewerb zwischen den Ländern“ (Trenczek et al., 2018, S. 167). Zusammenfassend lassen sich eine weitreichende Variation und Diversifizierung der Bildungsbereiche in den Bundesländern festhalten. Dafür sind vielfältige Faktoren die Ursache. Zu ihnen gehören die Region, Wirtschaft, Kultur, Religion und die regierenden Parteien (Hepp, 2011, S. 167). Diese Faktoren werden

in den Ausführungsgesetzen der Bundesländer zur Kindertagesförderung deutlich. Die vorgefundenen Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich auf die genannten Faktoren zurückführen und zeigen die Bedeutsamkeit der bildungspolitischen Entwicklungen und Vorhaben für die Professionalisierung der Kindheitspädagogik auf. In Bezug auf Professionalisierung und Qualitätssteigerung wird die bildungspolitische Orientierung für den Elementarbereich eines jeden Bundeslandes, besonders in den Fachkräftebestimmungen ersichtlich. Eine tiefgreifende Diskussion dieser Umstände findet im Kapitel fünf statt.

2.2 Rechtliche Aspekte

„War früher das Recht inhaltlich stark moralisch aufgeladen, ist es heute zunehmend zu einem formalen Steuerungsinstrument gesellschaftlicher Regelungsprozesse geworden“ (Trenczek et al., 2018, S. 42). Gesetze sind dementsprechend gesellschaftliche Normen, welche eine verbindliche Einhaltung verlangen und durch staatliche Kontrolle gesichert werden (ebd., S. 36).

Weiterhin spricht man in Deutschland von dem Sozialstaatsprinzip. Dieses fungiert durch Versicherung, Förderung, Versorgung und Hilfe als ein Netz der sozialen Sicherung (ebd., S. 391). Die Kinder- und Jugendhilfe unterliegt dem

Fürsorge- und Förderprinzip und wird der öffentlichen Förderung zugeordnet (Wabnitz, 2021, S. 154). Das System der Rechtsnormen ist anhand einer Rangordnung gegliedert. Diese Rangordnung ist der Abbildung 1, der Normenpyramide nach Trenczek et al. (2018) zu entnehmen. Es werden die unterschiedlichen Rechtsnormen auf den jeweiligen Bundes- und Landesebenen ersichtlich. Die Rechtsnormen sind durch Beispiele aus dem Jugendhilferecht untermalt. Für das Handlungsfeld der Kinder- und

| Rangordnung | Jugendhilferecht |
|---|--|
| EU-Recht | EUV, AEUV sowie EU-Verordnungen; z. B. Diskriminierungsverbot (Art. 18 AEUV); Recht auf Freizügigkeit (Art. 45, 49, 56, 63 ff. AEUV); |
| Grundgesetz | Art. 1 (Menschenwürde), 20 GG (Sozialstaatsprinzip); Art. 28 II GG (Garantie der kommunalen Selbstverwaltung); Art. 74 Nr. 7 GG (Gesetzgebungskompetenz); Art. 83 GG: Verwaltungszuständigkeit |
| Bundesgesetz <i>Bundesrechtsverordnung</i> | SGB VIII, BGB, Adoptions/-vermittlungsgesetz Kostenbeitragsverordnung (gem. § 94 Abs. 5 SGB VIII) |
| Landesverfassung | z. B. Art. 17 ff. der Verfassung des Freistaates Thüringen |
| Landesgesetz <i>Landesrechtsverordnung</i> | z. B. Thür. Kinder- und Jugendhilfe-Ausführungsgesetz (ThürKJHAG); Kindertagesstättengesetze; Gesetze zur Förderung der Jugendarbeit, ... VO zur Festsetzung der Pauschalbeträge für laufende Leistungen zum Unterhalt gem. § 39 Abs. 5 SGB VIII |
| <i>Satzung (autonomes Recht)</i> | Kommunale Satzung über Einrichtungen der Jugendhilfe, z. B. Benutzungs- und Hausordnung in Jugendhäusern |
| Keine Rechtsnormen: | |
| Verwaltungsvorschriften | Landes-Förderungsrichtlinien zum Aufbau ambulanter Jugendhilfeangebote; Vereinbarung des Justizministeriums und des Min. für Soziales und Gesundheit über Grundsätze der Unterbringung in Einrichtungen der Jugendhilfe gem. §§ 71 Abs. 2, 72 Abs. IV JGG |
| Empfehlungen | Empfehlungen des Deutschen Vereins für die Bemessung des monatlichen Pauschalbetrages bei Vollzeitpflege; Grundsätze der AG der Obersten Landesjugendbehörden für die Anerkennung von Trägern der freien Jugendhilfe nach § 75 SGB VIII; Empfehlungen der BAG der Landesjugendämter zur Adoptionsvermittlung |

Abbildung 1: System der Rechtsnormen

Quelle: Trenczek et al. (2018, S. 57)

Jugendhilfe fasst das Sozialrecht die grundlegenden rechtlichen Aspekte zusammen (Trenczek et al., 2018, S. 390; Wabnitz, 2021, S. 149). Dies ist in den Sozialgesetzbüchern (SGB) niedergeschrieben. Für die Kindertagesförderung ist das SGB VIII ausschlaggebend. Dieses ist laut dem System der Rechtsnormen den Bundesgesetzen zu zuordnen (siehe Abbildung 1). Das Datenmaterial für die empirische Untersuchung dieser Arbeit liefern die Ausführungsgesetze der Bundesländer zu Kindertagesförderung. Wie der Abbildung 1 an dem Beispiel des Thüringer Kinder- und Jugendhilfe-Ausführungsgesetzes (ThürKJHAG) zu entnehmen, sind diese den Landesgesetzen zu zuordnen.

2.2.1 Bundesweite Gesetze zur Kindertagesförderung

Das SGB VIII zur Regelung der Kinder- und Jugendhilfe gilt als Bundesweites Gesetz. Es beinhaltet Leistungen „[...] der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes; zur Förderung der Erziehung in der Familie; zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege sowie Hilfen zur Erziehung und ergänzende und verwandte Leistungen“ und löste 1991 das Gesetz für Jugendwohlfahrt (JWG) ab (Wabnitz, 2021, S. 151, 157). In Bezug auf die Kindertagesförderung sind die folgenden Paragraphen essenziell. In den §§ 22 und 22a SGB VIII sind die Grundsätze der Förderung und die Förderung in Tageseinrichtungen festgeschrieben. §22 SGB VIII regelt die Aufgaben und Ziele von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. §22a SGB VIII regelt die Qualitätssicherung und -weiterentwicklung, Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, pädagogischen Fachkräften und anderen Institutionen und die bedürfnisorientierte Ausrichtung der Einrichtungen. Der § 24 SGB VIII definiert den Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. Seit 2013 besteht für Kinder, welche das erste Lebensjahr vollendet haben, ein Anspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung (Blossfeld et al., 2012, S. 20). Weiterhin regelt das SGB VIII grundlegende Aspekte wie die Betriebserlaubnis, Bedarfsplanung und Finanzierung von Kindertageseinrichtungen. § 26 SGB VIII gibt Auskunft über die Zuständigkeit der Bundesländer. Durch das Landesrecht sind nähere Regelungen zu Inhalt und Umfang der im SGB VIII beschriebenen Aufgaben und Leistungen festzuhalten. Diese Regelungen werden als Ausführungsgesetze zur Kindertagesförderung bezeichnet und im folgenden Abschnitt beleuchtet.

Weiterhin ist das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiTa-Qualitätsgesetz) als bundesweite Gesetz zu erwähnen. Wie dem Namen zu entnehmen ist, regelt dieses Gesetz Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen.

2.2.2 Landesweite Gesetze zur Kindertagesförderung

Der Bildungsföderalismus wird durch den § 26 SGB VIII Landesrechtvorbehalt gesetzlich untermauert. Die Bundesländer sind in der Pflicht, die Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen durch ihre Landesgesetze zu regeln. Dies unter Einhaltung der bundesrechtlichen Vorgaben des SGB VIII, denn diese haben Vorrang.

Die Ausführungsgesetze zur Kindertagesförderung sind das Datenmaterial dieser Arbeit und werden hingehend ihrer Fachkräftebestimmungen untersucht. Die Regelungen für pädagogische Fachkräfte als Personal für Kindertageseinrichtungen werden von einigen Bundesländern weiterführend in Landesverordnungen geregelt. Hierfür sind die sogenannten Fachkräftebestimmungen essenziell. Es ist darauf hinzuweisen, dass der Aufbau und die inhaltlichen Aspekte der Ausführungsgesetze und Landesverordnungen zwischen den Bundesländern variieren. Für die Anerkennung von staatlichen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen wurden in einigen Bundesländern zusätzliche Verordnungen erlassen.

Für einen Einblick in die Inhalte eines Ausführungsgesetzes wird exemplarisch das Kindertagesförderungsgesetz von Mecklenburg-Vorpommern (KiföG-MV) in der Fassung vom 4. September 2019 vorgestellt. Dieses setzt sich aus sechs Abschnitten zusammen. Der erste Abschnitt regelt allgemeine Vorschriften. Zum einen Ziele, Aufgaben und Anspruch auf Kindertagesförderung, zum anderen Begriffsbestimmungen, Kinderschutz und Öffnungszeiten. Anhand der Begriffsbestimmungen wird in § 2 Abs. 6 KiföG-MV das pädagogische Personal definiert. Es erfolgt eine Unterteilung in pädagogische Fachkräfte und Assistenzkräfte. In § 2 Abs. 7 KiföG-MV werden „Pädagogische Fachkräfte im Sinne dieses Gesetzes [...]“ durch die Nennung von Berufsabschlüssen aufgezählt. Die Nennung der Berufsabschlüsse stellt das Untersuchungskriterium der vorliegenden Arbeit dar. Mecklenburg-Vorpommern führt staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an siebenter Stelle von zwölf auf. Der zweite Abschnitt des KiföG-MV beschäftigt sich mit dem Betrieb von Kindertageseinrichtungen und regelt beispielsweise Belange zur Betriebserlaubnis, Qualitätsentwicklung und Leitung einer Kindertageseinrichtung. Der dritte Abschnitt widmet sich der Kindertagespflege. Der vierte Abschnitt umfasst die Mitwirkung von Eltern und Kindern und bezieht sich hierbei auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Elternvertretung und Partizipation der Kinder. Der fünfte Abschnitt regelt die Finanzierung der Kindertagesförderung. Der letzte Abschnitt des KiföG-MV umschließt den Vorrang bundesrechtlicher Regelungen, Auskünfte, Prüfungsrechte, Evaluation, Übergangs- und Schlussbestimmungen (KiföG-MV).

3 Methodisches Vorgehen

„Die Antworten auf die Frage nach dem methodischen Status der Dokumentenanalyse variieren und verändern sich über die Jahre“ (Hoffmann, 2018, S. 15). Dementsprechend kann zu Beginn dieses Kapitels keine einheitliche Definition für diese geliefert werden. Im Verlaufe wird dieses Kapitel Aufschluss über die methodische Vorgehensweise dieser Untersuchung bieten. Weitere empirische Untersuchungen stellen zur Entwicklung der Vorgehensweise einen grundlegenden Orientierungspunkt dar. Weiterhin wird der Weg bis zur Ergebnisgenerierung skizziert.

Im Vergleich zu anderen Forschungsmethoden und Vorgehensweisen gibt es wenig Fachliteratur zur Dokumentenanalyse. Die vorhandene Literatur liefert eine Vielzahl von unterschiedlichen Definitionen und Vorgehensweisen (Mühlich, 2008, S. 55). In der kindheitspädagogischen Forschungsdisziplin gibt es bisher wenige Dokumentenanalysen im Studienfeld (Schulz et al., 2020, S. 9). Dementsprechend wurden Studien aus anderen Fachbereichen als Orientierung für den Ablauf herangezogen. Allgemein lässt sich formulieren, dass die Dokumentenanalyse Inhalte von Dokumenten erschließt, welche auf den ersten Blick verborgen zu liegen scheinen (Hoffmann, 2018, S. 51). Die Hermeneutik als sinnverstehende Auslegung des Datenmaterials stellt den Bezugspunkt für die geisteswissenschaftlichen Forschungen dar und somit auch für die Dokumentenanalyse. Anhand der Fragestellung und Zielsetzung zur Untersuchung der forschungsrelevanten Aspekte des Dokumentes, werden diese auf unterschiedliche Weise relevant. Damit einhergehend entstehen vielfältige Möglichkeiten zur methodischen Untersuchung dieser (ebd., S. 15; 20). Zusammenfassend lässt sich festhalten: „Es variieren wissenschaftstheoretische wie methodologische Einordnung, Status, Funktion, Stellenwert und Verständnis von ‚Dokumenten‘ innerhalb des Forschungsprozesses sowie das konkrete Vorgehen und – wie gesehen – auch die Bezeichnung des Verfahrens selbst“ (Hoffmann, 2018, S. 18).

Dokumente können als „[...] natürliche Daten verstanden werden, die in schriftlicher Form als Texte vorliegen. Dokumente sind insofern natürliche Daten, als das sie nicht zu Forschungszwecken und ohne die Beteiligung oder Intervention der Forschenden entstanden sind“ (Salheiser, 2019, S. 1119). Hoffmann (2018) bezeichnet sie als „bereits vorfindliche Objektivationen menschlicher Praxis“ (ebd., S. 118). Dokumente lassen sich in verschiedene Arten und Typen unterteilen. Nach Schulz et al. (2020) können die Ländergesetze und Fachkräfteverordnungen zur Kindertagesförderung zu den Dokumenten im Kontext der Sozial- und Bildungspolitik gefasst werden. Die Dokumente weisen einen hohen Grad an Öffentlichkeit und Textverfasstheit auf. Weiterhin besitzen sie keinen Grad an Reaktivität und zählen zu den nicht-reaktiven Daten. Das bedeutet, das Datenmaterial wurde nicht für

die Forschung erhoben, sondern ist bereits vorhanden (Schulz et al., 2020, S. 7–8). Salheiser (2019) bezeichnet diesen Dokumententyp als offizielle Dokumenten und Publikationen (ebd., S. 1119). Die zu analysierenden Dokumenten haben einen bildungs- und strukturpolitischen Charakter und lassen sich als rechtlich fixierte Ordnungsmittel einordnen (Hoffmann, 2018, S. 90). Anhand dieser Einordnungen wird deutlich, dass die Dokumentenanalyse, als allgemeiner und breitgefächerter Begriff für diese Untersuchung, durch den der Ordnungsmittelanalyse abgelöst werden kann. Ein Beispiel für eine Ordnungsmittelanalyse ist die von Brötz und Kaiser (2015) zur kaufmännischen Berufsforschung.

Zur Analyse des Datenmaterials wird zunächst eine Unterteilung nach formalen und inhaltlichen Aspekten durchgeführt. Nach dem Beispiel von Mühlich (2008) wird eine Beschreibung, Einordnung und eine inhaltliche Analyse des Datenmaterials vorgenommen (Mühlich, 2008, S. 57, 62). Die Kontextanalyse umfasst eine Einordnung der Dokumente in die Entstehungs- und Verwendungsgeschichte. Dadurch werden der Kontext und die formalen Strukturen der Dokumente berücksichtigt (Schulz et al., 2020, S. 5). Salheiser (2019) verweist darauf, dass die Dokumente sowohl inhaltlich als auch formal und kontextorientiert analysiert werden müssen (ebd., S. 1122).

Zur Analyse der inhaltlichen Aspekte des Datenmaterials wird eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Diese orientiert sich an einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132). Hierzu werden die Dokumente zunächst gesichtet und erste inhaltlich ausschlaggebende Segmente festgehalten. Der inhaltsanalytische Fokus richtet sich auf die Personalausstattung und die Fachkräftebestimmungen für Kindertageseinrichtungen. In weiteren Sichtungen des Materials wird ein Kategoriensystem entwickelt. Eine Übersicht des Kategoriensystems bietet die Abbildung 2. Die Abbildung 2 zeigt drei Oberkategorien und die dazugehörigen Unterkategorien. Die Hauptkategorien wurden unterteilt, in die Stelle der Nennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die aufgezählte Berufsgruppe dieser in den Fachkräftebestimmungen und die Kategorie der Qualifikation für die Leitung einer Kindertageseinrichtung. Die Haupt- und Unterkategorien wurden induktiv anhand der

Übersicht Kategoriensystem

Stelle der Nennung Kindheitspädagog*innen

- 1. Nummerierung
- 2. Nummerierung
- 3. Nummerierung
- 5. Nummerierung
- 7. Nummerierung
- 14. Nummerierung

Aufgezählte Berufsgruppe Kindheitspädagog*innen

- 3. Berufsgruppe
- 4. Berufsgruppe
- 6. Berufsgruppe

Qualifikation Einrichtungsleitung

- Bewährung als Gruppenleitung
- Berufserfahrung
- Persönliche Eignung
- Leitungsspezifische Qualifikation
- Abschluss Kindheitspädagog*in

Abbildung 2: Übersicht Kategoriensystem
Quelle: eigene Darstellung

Fachkräftebestimmungen der Ausführungsgesetze gebildet. Anhand dieser Kategorien werden die Dokumente analysiert und dem System zugeordnet (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 102). Die Dokumente werden auf Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten untersucht. Durch das Programm MAXQDA kann nun zusätzlich eine quantitative und vergleichende Auswertung stattfinden. Weiterhin unterstützt die Analysesoftware die Darlegung der Analyseschritte und des Codierungsprozesses. Dies fordert die Transparenz des methodischen Vorgehens (Hoffmann, 2018, S. 31).

Die computergestützte Analyse mit dem Programm MAXQDA vereinfacht anhand der visuellen Darstellung der inhaltsanalytischen Ergebnisse den Auswertungsprozess der Bundesländer untereinander. Ebenfalls ist die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse aufgrund der Erstellung eines Kategoriensystems zur Vergleichbarkeit der Daten geeignet. Weiterhin zeichnet sich die Analysemethode durch eine klare Vorgehensweise aus. Daraus resultiert eine sehr gute Anwendbarkeit.

Anhand der Untersuchung der Nummerierung und Nennung von kindheitspädagogischen Fachkräften in den Fachkräftebestimmungen der Ausführungsgesetze soll die Bedeutung der Akademisierung in den Bundesländern ersichtlich werden. Die Untersuchung ist an eine Hypothesenprüfung angelehnt (Kuckartz, 2010, S. 166). Es besteht die Vermutung, dass die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in einer Vielzahl von Gesetzestexten nicht an den ersten Stellen und als hauptsächliche, hochqualifizierte Fachkräfte ausgeschrieben werden. Weiterhin ist zu erwarten, dass durch den Bildungsföderalismus viele Unterschiede zwischen den Bundesländern, in Bezug auf die Untersuchungskriterien, vorhanden sein werden. Diese Hypothesen gilt es zunächst zu überprüfen und die tatsächlichen Befunde in Form von Bestandsaufnahmen darzulegen.

4 Ergebniskapitel

Zunächst folgt eine Analyse der Ausführungsgesetze zur Kindertagesförderung. Wie bereits im zweiten Kapitel dargestellt, werden die untersuchten Gesetzestexte zu den Landesgesetzen gezählt. Sie haben eine rechtlich bindende und handlungssteuernde Funktion und sind aufgrund des Bildungsföderalismus für jedes Bundesland individuell ausgestaltet.

Die Ausführungsgesetze stellen ein Instrument für bildungspolitische Maßnahmen dar. Dies spiegelt sich in der Übersetzungsleistung dieser wider. Die bildungspolitischen Empfehlungen werden zum Teil in den Gesetzestexten festgeschrieben. Durch ihre Funktion werden sie für die Handlungsfelder verbindlich, handlungssteuernd und bedeutungsvoll.

4.1 Bestandsaufnahmen zur Akademisierung der Kindheitspädagogik

„Die neue Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin/-pädagog“ trägt erheblich zur Entwicklung einer solchen, wissenschaftlich begründeten professionellen Identität in der Kindheitspädagogik bei, sie schafft grundlegende Möglichkeiten der Weiterqualifizierung im Feld und stärkt die gesellschaftliche Anerkennung der fachlich-professionellen Tätigkeiten in der Kindheitspädagogik“ (Stieve et al., 2014, S. 12). Die Bedeutung der Berufsbezeichnung wird auf mehreren Ebenen ersichtlich. Die Einführung der Bezeichnung staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/ staatlich anerkannter Kindheitspädagoge führt grundlegend zur Professionalisierung der Kindheitspädagogik (ebd., S. 15). Die Erwähnung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den Ausführungsgesetzen, beziehungsweise Fachkräftebestimmungen stellt den Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit dar. Besonders relevant sind die Aufzählungen der Berufsgruppen und an welcher Stelle Kindheitspädagoginnen und -pädagogen genannt werden. Die Nummerierung bietet Aufschluss über die Bedeutung von kindheitspädagogischen Fachkräften für das Handlungsfeld in dem jeweiligen Bundesland. Im Vergleich werden in 88% der Fälle Erzieherinnen und Erzieher an erster Stelle in den Ausführungsgesetzen als pädagogische Fachkräfte benannt. Diese Untersuchung bietet über die Nummerierung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den Fachkräftebestimmungen der Ausführungsgesetze zur Kindertagesförderung Aufschluss.

Die Abbildung 3 dient als quantitative Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse zur Bedeutung der Akademisierung in den 16 Bundesländern. Die inhaltsanalytische Auswertung der Ausführungsgesetze zur Kindertagesförderung, in Bezug auf die Nummerierung, beziehungsweise

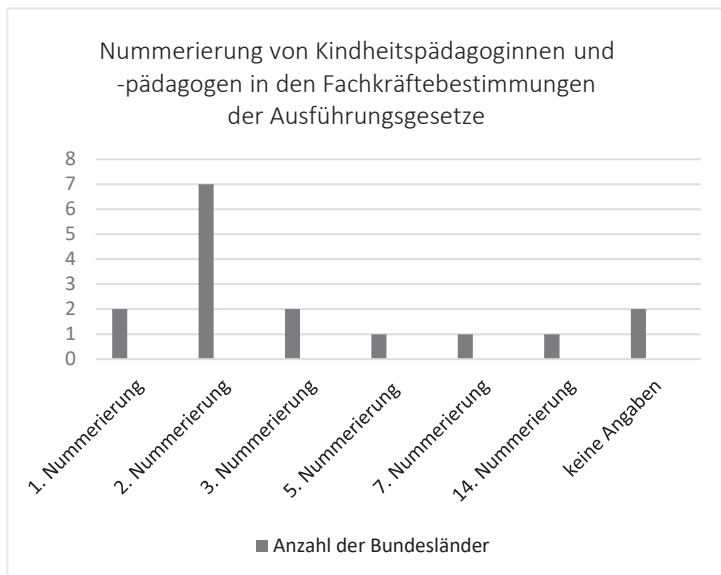


Abbildung 3: Diagramm zur Nummerierung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den Ausführungsgesetzen
Quelle: eigene Darstellung

Nennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den Fachkräftebestimmungen bildet die Grundlage dieser Darstellung. Der Abbildung 3 sind die Häufigkeiten der Nummerierungen anhand eines Balkendiagrammes zu entnehmen. Es wird deutlich, dass in sieben Fällen und damit am häufigsten kindheitspädagogische Fachkräfte in den Fachkräftebestimmungen an zweiter Stelle aufgezählt werden.

In den folgenden Kapiteln werden für jedes Bundesland die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse dargelegt. Diese lassen zunächst noch eine Interpretation offen, welche im Kapitel fünf vorgenommen wird. Die Ergebnisdarstellung folgt einer gleichbleibenden Struktur, welche die Vergleichbarkeit der Daten vereinfacht. Zunächst werden die Paragraphen und Bestimmungen für pädagogische Fachkräfte des jeweiligen Bundeslandes aufgeführt. Es folgt eine Analyse zur Verwendung der Berufsbezeichnung staatliche anerkannte Kindheitspädagogin/ staatlich anerkannter Kindheitspädagoge. Daraufhin wird die Nummerierung von kindheitspädagogischen Fachkräften aus dem Ausführungsgesetz zur Kindertagesförderung erfasst und in den Kontext der anderen aufgezählten Berufsgruppen gesetzt. Hierzu wird unterschieden, ob die Berufsgruppe der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen allein oder zusammen mit anderen Berufsgruppen auf einer Ebene aufgezählt wird. Abschließend werden die Beschäftigungszahlen kindheitspädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen aus dem Jahr 2022 dargelegt. Um im Anschluss, Vermutungen zu einem möglichen Zusammenhang zwischen der Beschäftigungsquote und der Nummerierung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen anstellen zu können.

Weiterhin wurde eine qualitative Inhaltsanalyse zu den Vorgaben und Qualifikationen für die Leitungsposition einer Kindertageseinrichtung vorgenommen. Die Ergebnisse befinden sich im Anhang

unter Anhang 1: Tabelle 2. Diese Ergebnisse sind für die Bedeutung der Akademisierung in Bundesländern ebenfalls essenziell. Laut dem Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V. (2022) ist der Großteil von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Leitungspositionen von Kindertageseinrichtungen beschäftigt. Die inhaltsanalytische Auswertung und Diskussion dieses Materials würden jedoch den Rahmen dieser Arbeit übersteigen. Diese Ergebnisse stellen einen Ansatzpunkt für weitere empirische Untersuchungen zur Bedeutung der Akademisierung in den Bundesländern dar.

4.1.1 Baden-Württemberg

Gemäß §7 Abs. 2 des Gesetzes über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (KiTaG) sind im Bundesland Baden-Württemberg Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an zweiter Stelle als Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen aufgezählt. Kindheitspädagogische Fachkräfte werden wie folgt definiert: „2. staatlich anerkannte Kindheitspädagogen und Kindheitspädagoginnen von Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen oder sonstigen Hochschulen“ (§7 Abs. 2 KiTaG).

Zu entnehmen ist die Verwendung der Berufsbezeichnung staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen.

Staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher werden an erster Stelle genannt. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen erhalten die zweite Nummerierung in der Aufzählung und stellen die zweite aufgezählte Berufsgruppe dar. Es gibt acht weitere Nummerierungen von Berufsgruppen. Zu diesen zählen unter anderem staatlich anerkannte Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Kinderpflegerinnen und -pfleger und Heilpädagoginnen und -pädagogen. Es werden keine weiteren Berufsgruppen mit der zweiten Nummerierung also auf der derselben Ebene mit den kindheitspädagogischen Fachkräften genannt.

In Baden-Württemberg arbeiten 2022 1901 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 85). Das entspricht 1,78% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern schneidet Baden-Württemberg mit dieser Beschäftigungsquote mittelmäßig ab (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Es lässt sich kein direkter Zusammenhang zwischen der Anzahl von beschäftigtem kindheitspädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und der Nennung im KiTaG herleiten.

4.1.2 Bayern

Gemäß §16 Abs. 2 des Bayerischen Kinderbildungs- und Betreuungsgesetzes (BayAVKiBiG) sind pädagogische Fachkräfte im Bundesland Bayern:

„1. Personen mit einer umfassenden fachtheoretischen und fachpraktischen sozialpädagogischen Ausbildung, die durch einen in- oder ausländischen Abschluss mindestens auf dem Niveau einer Fachakademie nachgewiesen wird“ (§16 Abs. 2 BayAVKiBiG). Im BayAVKiBiG werden im Folgenden keine Berufsgruppen explizit aufgeführt. Es findet ebenfalls keine Verwendung der Bezeichnung für staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen statt. Die staatliche Anerkennung dieser ist jedoch im Bayerisches Sozial- und Kindheitspädagogengesetz (BaySozKiPädG) von 2013 verankert (Krasteva & Stadler, 2022, S. 5).

In Bayern arbeiten 2022 1015 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 85). Das entspricht 0,86% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern weist das Bundesland nur einen sehr geringen Teil von kindheitspädagogischen Fachkräften auf (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Bei Betrachtung dieser Zahl könnte ein Zusammenhang zu dem BayAVKiBiG ersichtlich werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass ein Zusammenhang zwischen der niedrigen Beschäftigungsquote und der fehlenden Ausführung im BayAVKiBiG besteht. Die fehlenden Ausführungen lassen vermuten, dass auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte und Träger von Kindertageseinrichtungen Unsicherheit zur Beschäftigung anderer Berufsgruppen vorherrschen könnte. Andererseits regelt das BaySozKiPädG die staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dieses Gesetz gibt Sicherheit und Orientierung zur Beschäftigung von staatlich anerkannten kindheitspädagogischen Fachkräften.

4.1.3 Berlin

Die §§10 und 11 des Kindertagesförderungsgesetzes (KitaFöG) regeln die Anforderungen an das pädagogische Personal und die Personalausstattung im Bundesland Berlin. Weiterführend regelt ein Dokument der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie die Qualifikation für sozialpädagogische Fachkräfte. In diesem werden Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an fünfter Stelle aufgeführt. Diese werden auf gemeinsamer Ebene mit Frühpädagog*innen/Elementarpädagog*innen erwähnt. Somit stellen sie die sechste aufgezählte Berufsgruppe dar. Die gemeinsame Aufzählung der Berufsabschlüsse erweckt den Eindruck einer Gleichstellung. Die Berufsgruppen der staatlich anerkannten Erzieherinnen und Erzieher, Diplom-

Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Diplom-Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Diplompädagoginnen und -pädagogen werden vor den Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auf einzelnen Ebenen aufgeführt.

In Berlin arbeiten 2022 675 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 85). Das entspricht 1,86% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern schneidet Berlin mit dieser Beschäftigungsquote mittelmäßig ab (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Es lässt sich kein direkter Zusammenhang zwischen der Anzahl beschäftigter kindheitspädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und der Nennung im Dokument der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie über die Qualifikation für sozialpädagogische Fachkräfte treffen.

4.1.4 Brandenburg

In Brandenburg werden Kindheitspädagoginnen und -pädagogen gemäß §9 Abs. 1 der Kita-Personalverordnung (KitaPersV) an zweiter Stelle als geeignete pädagogische Fachkräfte genannt. Es wird die Berufsbezeichnung in der Personalverordnung Brandenburgs genutzt. Staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher werden an erster Stelle benannt. Es folgt eine Aufzählung fünf weiterer Ebenen von Berufsgruppen.

In Brandenburg arbeiten 2022 287 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 85). Das entspricht 1,18% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern schneidet Brandenburg mittelmäßig ab (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Es lässt sich kein direkter Zusammenhang zwischen der Anzahl beschäftigter kindheitspädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und der Nennung in der KitaPersV erkennen. Mit der Vermutung eines bestehenden Zusammenhangs würde eine höhere Beschäftigungsquote zu erwarten sein.

4.1.5 Bremen

Gemäß §10 Abs. 1 des Bremischen Tageseinrichtungs- und Kindertagespflegegesetz (BremKTG) werden pädagogische Fachkräfte wie folgt definiert: „Sozialpädagogische Fachkräfte sind in der Regel Erzieher oder Erzieherinnen und Sozialpädagogen oder Sozialpädagoginnen mit staatlicher Anerkennung“ Die genannten Berufsgruppen werden als einzige Berufsgruppen im BremKTG aufgeführt. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen werden nicht genannt. Weiterführend gibt es auch kein zusätzliches Dokument, welches die staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen regelt. Bremen hat bis zu diesem Zeitpunkt die staatliche Anerkennung nicht eingeführt (Krasteva & Stadler, 2022, S. 5). Bei Betrachtung der Ausführungsgesetze anderer

Bundesländer führt das BremKTG die geringste Anzahl an Berufsgruppen auf und bietet im Vergleich nur wenige Vorgaben zur Qualifikation und Anerkennung von pädagogischen Fachkräften.

In Bremen arbeiten 2022 43 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 85). Das entspricht 0,70% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern schneidet Bremen mit der geringsten Beschäftigungsquote von kindheitspädagogischem Personal ab (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Es liegt die Vermutung nahe, dass ein Zusammenhang zwischen der niedrigen Beschäftigungsquote und der fehlenden Ausführung im BremKTG zur Qualifikation und Anerkennung des pädagogischen Personals besteht. Die fehlenden Ausführungen lassen vermuten, dass auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte und Träger von Kindertageseinrichtungen Unsicherheit zur Beschäftigung anderer Berufsgruppen vorherrschen könnten. Weiterhin erscheint es, für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen unattraktiv in einem Bundesland zu arbeiten, welches keine staatliche Anerkennung für den Berufsabschluss eingeführt hat. Dies könnte möglicherweise ein ausschlaggebender Parameter für die geringe Beschäftigungsquote von kindheitspädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen sein.

4.1.6 Hamburg

Der Landesrahmenvertrag zur Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen gilt als Vereinbarung über das Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG). Diese Vereinbarung wurde zwischen der Hansestadt Hamburg und Spitzenverbänden der Arbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege sowie anderen Trägervereinen geschlossen. Gemäß §3 Abs. 2 des Landesrahmenvertrages zur Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen werden pädagogische Fachkräfte wie folgt definiert:

„Das Erziehungspersonal wird unterschieden in Erst- und Zweitkräfte. Erstkräfte sind staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher, staatlich anerkannte Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen oder Personen mit vergleichbaren Abschlüssen. Als Zweitkräfte werden staatlich anerkannte Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger oder sozialpädagogische Assistentinnen und Assistenten eingesetzt“. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen werden als dritte Berufsgruppe aufgezählt und mit der Berufsbezeichnung benannt. Es gibt keine direkte Nummerierung der Berufsgruppen.

Weiterhin regelt der §3 Abs. 2 KibeG zur personellen und fachlichen Fortentwicklung in Tageseinrichtungen ein Qualifizierungskuratorium. Dieses „[...] ermittelt fachlichen Qualifizierungsbedarf, koordiniert notwendige Anpassungen der theoretischen und praktischen Ausbildung und überprüft, ob ausreichend pädagogische Fachkräfte für den Hamburger Bedarf

ausgebildet werden“ (KibeG). Ziel ist laut §3 Abs. 1 die Fachkräfte auf die Veränderung und Herausforderungen ihres Berufes vorzubereiten und zu unterstützen.

In Hamburg arbeiten 2022 441 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 85). Das entspricht 2,31% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern schneidet Hamburg sehr gut ab (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Es liegt die Vermutung nahe, dass ein Zusammenhang zwischen der hohen Beschäftigungsquote und der dritten Nennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im KibeG besteht. Weiterhin könnten die Auswahl und komprimierte Aufzählung von qualifiziertem pädagogischen Personal die Nachfrage und Möglichkeit erhöhen, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen beschäftigt werden.

4.1.7 Hessen

In Hessen werden gemäß §25 Abs. 1. des Hessischen Kinderförderungsgesetzes (HessKiföG) staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an 14. und damit letzter Stelle als pädagogische Fachkräfte aufgeführt. Sie sind berechtigt, die Leitung der Kindertageseinrichtung oder der Kindergruppe zu übernehmen. Jeder Berufsgruppe ist eine eigene Nummerierung zugewiesen. Staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher stehen an erster Stelle. Danach folgen die Berufsgruppen Heilpädagoginnen und -pädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter und eine Vielzahl von Aufzählungen zu Diplom-Abschlüssen. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern führt nur Hessen die Berufsgruppe der staatlich anerkannten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an letzter Stelle auf.

In Hessen arbeiten 2022 1125 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 85). Das entspricht 1,91% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern schneidet Hessen mit dieser Beschäftigungsquote mittelmäßig bis gut ab (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Es lässt sich kein direkter Zusammenhang zwischen der Anzahl von beschäftigtem kindheitspädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen und der Nennung im KiföG treffen. Mit der Vermutung eines bestehenden Zusammenhangs zwischen Beschäftigungsquote und der Nennung im KiföG würde eine niedrigere Beschäftigungsquote zu erwarten sein.

4.1.8 Mecklenburg-Vorpommern

In Mecklenburg-Vorpommern werden gemäß § 2 Abs. 7 Kindertagesförderungsgesetz (KiföG M-V) staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen an siebenter Stelle als pädagogische Fachkräfte aufgeführt. Es werden insgesamt zwölf Nummerierungen von pädagogischen

Fachkräften aufgezählt. Einigen Nummerierungen sind mehrere Berufsgruppen zugeordnet. Die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen werden jedoch einzeln genannt. Staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher stehen an erster Stelle. Es folgen verschiedene Diplomabschlüsse der Pädagogik und Erziehungswissenschaft, Heilpädagoginnen und -pädagogen. Nach der Berufsgruppe der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen werden 14 weitere Berufsgruppen aufgeführt. Dazu zählen exemplarisch Gemeindepädagoginnen und -pädagogen, Tanzpädagoginnen und -pädagogen, Logopädinnen und Logopäden und ähnliche Berufsgruppen. Daraufhin folgt eine Unterscheidung des pädagogischen Personals in Assistenzkräfte. Als Assistenzkräfte gelten gemäß §2 Abs. 8 Sozialassistentinnen und -assistenten und Kinderpflegerinnen und -pfleger.

In Mecklenburg-Vorpommern arbeiten 2022 286 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 85). Das entspricht 2,05% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern weist Mecklenburg-Vorpommern eine sehr hohe Beschäftigungsquote auf (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Es lässt sich kein direkter Zusammenhang zwischen der Anzahl von beschäftigtem kindheitspädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen und der Nennung im KiföG treffen. Mit der Vermutung eines bestehenden Zusammenhangs würde eine niedrigere Beschäftigungsquote zu erwarten sein. Diese Annahme kommt durch die breit gefächerte Aufstellung von Berufsgruppen, welche als pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen beschäftigt werden können, zu Stande. Die Wahrscheinlichkeit der Nachfrage und die Möglichkeit, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen beschäftigt werden, könnte dadurch sinken. Es sind noch weitere Parameter, welche für die Beschäftigungsquote ausschlaggebend sind, zu berücksichtigen.

4.1.9 Niedersachsen

Gemäß §9 Abs. 2 des Niedersächsischen Gesetzes über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKiTaG) sind im Bundesland Niedersachsen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an zweiter Stelle als Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen aufgezählt. Kindheitspädagogische Fachkräfte werden wie folgt definiert: „2. staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen und staatlich anerkannte Kindheitspädagogen,“. Die Berufsbezeichnung für staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen wird im Gesetzestext verwendet.

An erster Stelle werden staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher genannt. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen erhalten die zweite Nummerierung in der Aufzählung und stellen die zweite aufgezählte Berufsgruppe dar. Es werden keine weiteren Berufsgruppen mit der zweiten Nummerierung genannt. Im Gesetzestext folgen auf die Kindheitspädagoginnen und -

pädagogen fünf weitere Nummerierungen von Berufsgruppen. Zu diesen zählen unter anderem staatlich anerkannte Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Absolventinnen und Absolventen eines pädagogischen Hochschulstudiums und Heilpädagoginnen und -pädagogen.

In Niedersachsen arbeiten 2022 542 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 86). Das entspricht 0,78% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern schneidet Niedersachsen mit dieser Beschäftigungsquote sehr schlecht ab (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Mit der Vermutung eines bestehenden Zusammenhangs zwischen Beschäftigungsquote und der Nennung im KiföG würde eine deutlich höhere Beschäftigungsquote zu erwarten sein. Aufgrund dessen lässt sich kein direkter Zusammenhang zwischen der Anzahl von beschäftigtem kindheitspädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen und der Nennung im NKiTaG treffen.

4.1.10 Nordrhein-Westfalen

Gemäß §2 Abs. 2 der Verordnung zu den Grundsätzen über die Qualifikation und den Personalschlüssel (Personalverordnung) des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen werden kindheitspädagogische Fachkräfte wie folgt definiert:

„Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen mit dem inhaltlichen Gegenstand der Kindheitspädagogik und der sozialen Arbeit mit staatlicher Anerkennung“. Die Berufsbezeichnung staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/ staatlich anerkannter Kindheitspädagoge wird im Gesetzestext nicht verwendet. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen werden an zweiter Stelle als Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen aufgezählt.

Mit der ersten Nummerierung werden staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher, Heilpädagoginnen und -pädagogen und Heilerziehungspflegerinnen und -pfleger genannt. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen erhalten die zweite Nummerierung in der Aufzählung und stellen die vierte aufgezählte Berufsgruppe dar. Es werden keine weiteren Berufsgruppen mit der zweiten Nummerierung genannt. Im Gesetzestext folgen auf die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen drei weitere Nummerierungen von Berufsgruppen. Zu diesen zählen unter anderem Absolventinnen und Absolventen eines pädagogischen Hochschulstudiums.

In Nordrhein-Westfalen arbeiten 2022 1863 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 86). Das entspricht 1,36% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern schneidet Nordrhein-Westfalen mit dieser Beschäftigungsquote mittelmäßig ab (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Es

lässt sich kein direkter Zusammenhang zwischen der Anzahl von beschäftigtem kindheitspädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen und der Nennung im NKiTaG treffen.

4.1.11 Rheinland-Pfalz

Die Fachkräftevereinbarung für Tageseinrichtungen für Kinder in Rheinland-Pfalz benennt kindheitspädagogische Fachkräfte laut §4 Abs. 1 wie folgt: *„Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, Kindheitspädagogik und vergleichbare Abschlüsse an Hochschulen sowie Berufsakademien mit staatlicher Anerkennung und mindestens einjähriger einschlägiger Berufserfahrung“*. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen stehen mit zweiter Nummerierung im Gesetzestextes sind jedoch die sechste aufgezählte Berufsgruppe. An erster Stelle und auf gemeinsamer Ebene werden staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Heilerzieherinnen und Heilerzieher (Heilerziehungspflegerinnen und -pfleger, Waldorferzieherinnen und Waldorferzieher genannt. Die Berufsbezeichnung für staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen wird im Gesetzestext nicht verwendet. Weiterführend gibt es keine Vereinbarung zur staatlichen Anerkennung dieser in Rheinland-Pfalz (Krasteva & Stadler, 2022, S. 5). Es folgen acht weitere Beschreibungen von Berufsgruppen, davon sechs zu Abschlüssen eines akademischen Grades.

In Rheinland-Pfalz arbeiten 2022 309 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 86). Das entspricht 0,85% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern weist Rheinland-Pfalz eine sehr geringe Beschäftigungsquote von kindheitspädagogischem Personal auf (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Es lässt sich kein direkter Zusammenhang zwischen der Anzahl von beschäftigtem kindheitspädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen und der Nennung in der Fachkräftevereinbarung treffen. Der Einfluss der einjährigen einschlägigen Berufserfahrung als Voraussetzung bleibt zunächst offen und erfordert weitere Untersuchungen hinsichtlich dieses Parameters.

4.1.12 Saarland

Im Saarland werden gemäß §3 Abs. 4 des Saarländischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsgesetz (SBEBG) pädagogische Fachkräfte wie folgt definiert:

„Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen akademischer Sozialberufe nach dem Saarländischen Gesetz über die staatliche Anerkennung akademischer Sozialberufe vom 12. Februar 2020 (Amtsblatt. I S. 184) in der jeweils geltenden Fassung sowie Personen mit einem vergleichbaren Studienabschluss“. Im Gesetz zur staatlichen Anerkennung akademischer Sozialberufe werden

Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen benannt. Im SBEBG wird die Berufsbezeichnung nicht direkt verwendet. Der Verweis auf das Gesetz zur staatlichen Anerkennung von akademischen Sozialberufen schließt eindeutig Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit ein. Das SBEBG unterscheidet pädagogische Fachkräfte für Kinderkrippe, Kindergarten und Kinderhort. Es gibt keine Nummerierung im Gesetzestext, sondern eine Aufzählung von Berufsgruppen. In jeder Altersspanne werden die Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen akademischer Sozialberufe an erster Stelle aufgeführt. Es folgen die Berufsgruppen der Erzieherinnen und Erzieher, Heilerziehungspflegerinnen und -pfleger, und Kinderpflegerinnen und -pfleger. Für den Krippenbereich werden zusätzlich Kinderkrankenschwester und Kinderkrankenpfleger aufgeführt. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern gehört Saarland neben Schleswig-Holstein zu den Bundesländern, welche die Berufsgruppe der staatlich anerkannten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an erster Stelle aufführt.

Im Saarland arbeiten 2022 93 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 86). Das entspricht 1,27% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern schneidet Saarland mit dieser Beschäftigungsquote mittelmäßig ab (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Es lässt sich kein direkter Zusammenhang zwischen der Anzahl von beschäftigtem kindheitspädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen und der Nennung im SBEBG treffen. Mit der Vermutung eines bestehenden Zusammenhangs zwischen Beschäftigungsquote und der Nennung im SBEBG würde eine höhere Beschäftigungsquote zu erwarten sein.

4.1.13 Sachsen

In Sachsen werden gemäß §1 Abs. 1. des Sächsischen Qualifikations- und Fortbildungsverordnung (SächsQualiVO) staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an zweiter Stelle als pädagogische Fachkräfte benannt. Es wird im Gesetzestext die Berufsbezeichnung für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen verwendet. An erster Stelle werden staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher genannt. Es gibt insgesamt elf Nummerierung im Gesetzestext. Jeder Nummerierung ist eine Berufsgruppe zugewiesen. Es folgen nach der Aufzählung der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen die Berufsgruppen der, staatlich anerkannten Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Absolventinnen und Absolventen eines pädagogischen Hochschulstudiums und Heilpädagoginnen und -pädagogen.

In Sachsen arbeiten 2022 923 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 86). Das entspricht 2,34% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen

Bundesländern schneidet Sachsen mit dieser Beschäftigungsquote sehr gut ab (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Es liegt die Vermutung nahe, dass ein Zusammenhang zwischen der hohen Beschäftigungsquote und der Nennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in der SächsQualiVO besteht. Weiterhin könnte die Nennung größtenteils akademisch ausgebildeter Fachkräfte die Nachfrage und Möglichkeit erhöhen, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen beschäftigt werden.

4.1.14 Sachsen-Anhalt

Gemäß §21 Abs. 3 Kinderförderungsgesetz (KiFöG) gelten in Sachsen-Anhalt *„Personen mit Hochschulabschlüssen der Niveaustufen 6 und höher des Deutschen Qualifikationsrahmens auf den Gebieten der Pädagogik, insbesondere der Früh- oder Kindheitspädagogik, und der sozialen Arbeit sowie verwandten Gebieten, insbesondere wenn sie vor Aufnahme ihrer Tätigkeit mindestens ein Jahr im Bereich der Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung von Kindern in einer Tageseinrichtung tätig waren und fachspezifische Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Umfang von 60 Stunden nachweisen“* als geeignete pädagogische Fachkräfte. Im Gesetzestext wird nicht die Berufsbezeichnung für staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/ staatlich anerkannter Kindheitspädagoge verwendet. Die Beschreibung im Gesetzestext schließt diese mit ein. An erster Stelle werden staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher genannt. An zweiter Stelle werden staatlich geprüfte Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen aufgezählt. Diese Beschreibung könnte viele Berufsgruppen umschließen. An dritter Stelle folgen die Personen mit Hochschulabschlüssen, zu welchen die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen miteinbezogen werden. Im Anschluss daran folgen drei weitere Beschreibungen von Berufsabschlüssen.

In Sachsen-Anhalt arbeiten 2022 343 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 86). Das entspricht 1,74% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern schneidet Sachsen-Anhalt damit mittelmäßig ab (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Es lässt sich kein direkter Zusammenhang zwischen der Anzahl von beschäftigtem kindheitspädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen und der Nennung im KiFöG treffen.

4.1.15 Schleswig- Holstein

In Schleswig-Holstein wird die Personalqualifikation gemäß §28 Abs. 1 des Kindertagesförderungsgesetz (KiTaG) folgendermaßen geregelt: *„Die Leitungskraft der Kindertageseinrichtung, die stellvertretende Leitungskraft und die erste Fachkraft in der Gruppe müssen*

1. *Absolventinnen oder Absolventen der Bachelorstudiengänge Kindheitspädagogik oder Sozialpädagogik oder gleich- oder höherwertiger Studiengänge,*
2. *staatlich anerkannte Erzieherinnen oder Erzieher,*
3. *staatlich anerkannte Heilpädagoginnen oder Heilpädagogen oder*
4. *staatlich anerkannte Heilerziehungspflegerinnen oder Heilerziehungspfleger sein.*

(2) Die zweite Fachkraft in der Gruppe muss sozialpädagogische Assistentin oder Assistent sein oder über eine gleich- oder höherwertige pädagogische Ausbildung mit Schwerpunkt im frühpädagogischen Bereich verfügen“.

Neben dem Saarland führt nur Schleswig-Holstein Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an erster Stelle der Berufsgruppen auf. Die Berufsbezeichnung staatlich anerkannte Kindheitspädagogin /staatlich anerkannter Kindheitspädagoge wird im Ausführungsgesetz nicht explizit verwendet. Weiterhin wird die Berufsgruppe der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen gemeinsam mit der der Sozialpädagoginnen und -pädagogen aufgezählt, somit werden sie auf einer Ebene genannt. Schleswig-Holstein schafft im Vergleich zu anderen Bundesländern bei Betrachtung der Fachkräftebestimmungen die besten Voraussetzungen für die Beschäftigung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dies gelingt durch die Nennung als erste Berufsgruppe und Qualifikation zur Leitung und stellvertretenden Leitung der Kindertageseinrichtung. Das Kompetenzprofil der kindheitspädagogischen Fachkräfte spiegelt sich in der Befähigung zur Übernahme der beschriebenen Positionen wider.

In Schleswig-Holstein arbeiten 2022 529 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 86). Das entspricht 2,15% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern weist Schleswig-Holstein eine sehr hohe Beschäftigungsquote auf (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Es liegt die Vermutung nahe, dass ein Zusammenhang zwischen der hohen Beschäftigungsquote und der Nennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im KiTaG besteht. Die Beschäftigung von kindheitspädagogischen Fachkräften wird ausdrücklich an erster Stelle im Ausführungsgesetz genannt. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern werden Erzieherinnen und Erzieher in den meisten Fällen an erster Stelle benannt. Schleswig-Holstein und Saarland stellen die Ausnahme dar. Möglicherweise steigt die Attraktivität kindheitspädagogische Fachkräfte zu beschäftigen für den Arbeitgeber durch die Qualifikation zur Leitung, stellvertretenden Leitung der Kindertageseinrichtung und zur ersten Fachkraft für die Gruppe. Weiterhin übermittelt die Aufzählung der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an erster Stelle Eindeutigkeit und Orientierung zur Beschäftigung dieser in Kindertageseinrichtungen. Die Attraktivität dieser Berufsgruppe, sowohl für Arbeitgeberinnen und -geber als auch für die Arbeitnehmerinnen und -nehmer, hat womöglich Einfluss auf die Beschäftigungsquote.

4.1.16 Thüringen

Gemäß §16 Abs. 1 des Thüringer Gesetzes über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege als Ausführungsgesetz zum Achten Buch Sozialgesetzbuch (ThürKigaG) werden staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an zweiter Stelle als pädagogische Fachkräfte genannt. Erzieherinnen und Erzieher werden an erster Stelle genannt. Auf die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen folgen die Berufsgruppen der staatlich anerkannten Heilpädagoginnen und -pädagogen und Heilerziehungspflegerinnen und -pfleger. Weiterhin werden sieben weitere Berufsgruppen als pädagogische Fachkräfte aufgeführt „[...] soweit sie jeweils ihre methodisch-didaktische Befähigung zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen nachgewiesen haben“. Ebenfalls zählen zu den pädagogischen Fachkräften Personen mit den Abschlüssen Krippenerzieherinnen und -erzieher, Kindergärtnerinnen und -gärtner, Horterzieherinnen und -erzieher.

In Thüringen arbeiten 2022 466 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 86). Das entspricht 2,89% des pädagogischen Personals. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern weist Thüringen damit die höchste Beschäftigungsquote von kindheitspädagogischen Fachkräften auf (Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V., 2022). Es liegt die Vermutung nahe, dass ein Zusammenhang zwischen der hohen Beschäftigungsquote und der zweiten Nennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im ThürKigaG besteht. Möglicherweise könnte die Nennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die begrenzte Aufzählung von hochqualifiziertem Personal und die nachgewiesene Eignung von anderen Bachelorabschlüssen pädagogischer Studiengänge die Nachfrage und Möglichkeit erhöhen, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen beschäftigt werden.

4.2 Bundesländer im Vergleich

Die Abbildung 4 dient der Darstellung der Platzierung der Bundesländer anhand der Nummerierung von kindheitspädagogischen Personal in den Ausführungsgesetzen. Die Platzierung erfolgt anhand der inhaltsanalytischen Auswertung zu den

Platzierung der Bundesländer anhand inhaltsanalytischer Auswertung

| PLATZIERUNG | BUNDESLAND |
|-------------|--|
| 1. | Saarland & Schleswig Holstein |
| 2. | Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen, Sachsen & Thüringen |
| 3. | Nordrhein-Westfalen |
| 4. | Rheinland-Pfalz |
| 5. | Hamburg & Sachsen-Anhalt |
| 6. | Berlin |
| 7. | Mecklenburg-Vorpommern |
| 8. | Hessen |
| 9. | Bayern & Bremen |

Abbildung 4: Platzierung der Bundesländer anhand inhaltsanalytischer Auswertung
Quelle: eigene Darstellung

Ausführungsgesetzen und bezieht sich auf die Nummerierung, beziehungsweise die Stelle der Nennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen innerhalb der Fachkräftebestimmungen. Die Nummerierungen sind in mehreren Fällen identisch aufgetreten, aufgrund dessen erfolgt eine Platzierung auf dem gleichen Platz. Dadurch entsteht eine Platzierung von neun statt 16 Plätzen. Weiterhin findet die Platzierung unter Berücksichtigung der Nummerierung und der aufgezählten Berufsgruppe in der Fachkräftebestimmung statt. Die Bundesländer Saarland und Schleswig-Holstein haben Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge in den Ausführungsgesetzen zur Kindertagesförderung an erster Stelle aufgeführt. Kritisch anzumerken, ist die fehlende Verwendung der Berufsbezeichnung staatliche anerkannte Kindheitspädagogin /staatlich anerkannter Kindheitspädagoge. Das Saarland verweist im SBEBG auf das Saarländische Gesetz über die staatliche Anerkennung akademischer Sozialberufe. In diesem sind staatliche anerkannte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen aufgeführt. Durch die Nummerierung des kindheitspädagogischen Personals an erster Stelle, erhielten die Bundesländer die erste Platzierung im Vergleich der Bundesländer untereinander. Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen, Sachsen und Thüringen zählen das kindheitspädagogische Personal an zweiter Stelle auf und erhielten aufgrund dessen die zweite Platzierung. Hervorzuheben ist die korrekte Verwendung der Berufsbezeichnung. Diese ist essenziell für die Integration der Berufsrolle und die damit einhergehende Professionalisierung der Kindheitspädagogik (Hechler et al., 2021, S. 84). Die folgenden Bundesländer sind unter Berücksichtigung der Nummerierung und der Erwähnung mit anderen Berufsgruppen auf einer Ebene platziert worden. Nordrhein-Westfalen nummeriert Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an zweiter Stelle der Fachkräftebestimmung, jedoch zusammen mit anderen Berufsgruppen, sodass diese als vierte Berufsgruppe aufgezählt werden. Rheinland-Pfalz nummeriert Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ebenfalls an zweiter Stelle jedoch werden diese als sechste Berufsgruppe aufgezählt. Dementsprechend folgte die Platzierung dieser Bundesländer auf den Plätzen drei und vier (siehe Abbildung 4).

Wie der Abbildung 4 zu entnehmen ist, erhielten Bayern und Bremen den neunten und damit letzten Platz. Dies ist auf die fehlende Erwähnung von staatlich anerkannten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zurückzuführen. Bayern liefert die allgemeine Vorgabe einer sozialpädagogischen Ausbildung für die pädagogischen Fachkräfte und Bremen führt lediglich die Berufsgruppen der Erzieherinnen und Erzieher und Sozialpädagoginnen und -pädagogen an.

Eine detaillierte Darstellung der Nummerierungen und Besonderheiten der Nennung in den Ausführungsgesetzen für jedes Bundesland bietet die Tabelle 1. Sie gibt ebenfalls Aufschluss über die Platzierung der weiteren Bundesländer anhand der aufsteigenden Nummerierungen.

Nummerierung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen
in den Ausführungsgesetzen jedes Bundeslandes

| | 1. Nummerierung | 2. Nummerierung | 3. Nummerierung | 5. Nummerierung | 7. Nummerierung | 14. Nummerierung | Keine Angaben |
|----------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|------------------|
| Baden- Württemberg | | X | | | | | |
| Bayern | | | | | | | X ¹ |
| Berlin | | | | X ⁴ | | | |
| Brandenburg | | X | | | | | |
| Bremen | | | | | | | X |
| Hamburg | | | X ² | | | | |
| Hessen | | | | | | X | |
| Mecklenburg- Vorpommern | | | | | X | | |
| Niedersachsen | | X | | | | | |
| Nordrhein- Westfalen | | X ³ | | | | | |
| Rheinland- Pfalz | | X ⁴ | | | | | |
| Saarland | X | | | | | | |
| Sachsen | | X | | | | | |
| Sachsen- Anhalt | | | X | | | | |
| Schleswig- Holstein | X | | | | | | |
| Thüringen | | X | | | | | |

¹ „sozialpädagogische Ausbildung auf Fachakademie Niveau“

² keine Nummerierung aber 3. aufgezählte Berufsgruppe

³ 4. aufgezählte Berufsgruppe

⁴ 6. aufgezählte Berufsgruppe

*Tabelle 1: Nummerierung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den Ausführungsgesetzen jedes Bundeslandes
Quelle: eigene Darstellung*

Die Platzierung der Bundesländer in Abbildung 4 ist anhand der steigenden Zahlen der Nummerierung, beziehungsweise Nennung von kindheitspädagogischen Personal in den Ausführungsgesetzen erfolgt. Die Vermutung eines Zusammenhanges zwischen der Beschäftigungsquote des kindheitspädagogischen Personals und der Nummerierung in den Fachkräftebestimmungen ist nicht eindeutig nachweisbar. Bei Betrachtung der prozentualen Anteile von Kindheitspädagoginnen und

-pädagogen in Kindertageseinrichtungen je nach Bundesland schneiden Thüringen, Sachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern mit einem Anteil von über 2 Prozent am besten ab. Niedersachsen, Bremen, Rheinland-Pfalz und Bayern verzeichnen mit unter 0,9 Prozent den geringsten Anteil an Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen (Destatis, 2022, S. 85–86). Werden diese Daten im Kontext der Platzierung der Bundesländer anhand der inhaltsanalytischen Auswertung (Abbildung 4) betrachtet, wird eine Übereinstimmung in fünf von neun Fällen ersichtlich. Die Länder Thüringen, Sachsen und Schleswig-Holstein weisen eine hohe Beschäftigungsquote auf und sind unter den ersten beiden Plätzen im Bundesländervergleich. Weiterhin herrscht in Bremen und Bayern eine niedrige Beschäftigungsquote kindheitspädagogischen Personals und sie liegen auf den letzten Plätzen des Bundesländervergleiches (siehe Abbildung 4). Diese Übereinstimmungen sind jedoch nicht aussagekräftig genug, um einen eindeutigen Zusammenhang festzustellen. Weiterhin werden in dieser Analyse nur die Beschäftigungsquote und die Nummerierung, beziehungsweise anschließende Platzierung im Bundesländervergleich als Parameter herangezogen. Für aussagekräftige Ergebnisse müssen die vielfältigen Einflüsse auf die Beschäftigungsquote berücksichtigt werden. Dazu gehört unter anderem die Anzahl der Hochschulstandorte und Absolventenzahlen. Weiterführend sind auch die bildungspolitischen Gegebenheiten eines jeden Bundeslandes ausschlaggebende Parameter. Zu diesen lassen sich die politische Ausrichtung, finanzielle Ressourcen, Größe des Bundeslandes und eine Vielzahl weiterer Faktoren zählen.

In den Fällen der Unterscheidung des pädagogischen Personals in pädagogische Fachkräfte und Assistenzkräfte oder Erst- und Zweitkräfte wurden in allen Fällen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen den pädagogischen Fachkräften oder Erstkräften zugeordnet.

Die Qualifikationen und Vorgaben zur Leitung einer Gruppe oder Kindertageseinrichtung stellen ein spannendes Vergleichskriterium für weitere Untersuchungen dar. Die Erhebung der Vorgaben zur Leitung einer Kindertageseinrichtung aus den Ausführungsgesetzen ist unter Anhang 1 zu finden. Die Auswertung dieser Daten würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit übersteigen. Ein weiterer Untersuchungsaspekt könnte die geografische Korrelation unter den Bundesländern sein. Dies bietet zusätzlich die Möglichkeit zur Untersuchung des Verhältnisses von alten und neuen Bundesländern im Zusammenhang mit der Akademisierung der Kindheitspädagogik und den bildungspolitischen Bestrebungen der Länder.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass neun von den 16 Bundesländern Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an erster oder zweiter Stelle als pädagogische Fachkräfte benennen. Diese Ergebnisse werden im folgenden Kapitel interpretiert. Weiterhin werden bildungspolitische Hintergründe erforscht und Empfehlungen entwickelt.

5 Diskussionskapitel

Um die Bedeutung der Akademisierung der Kindheitspädagogik feststellen zu können, ist die Untersuchung vielzähliger Parameter notwendig. Erst ein Zusammenspiel dieser ergibt detaillierte Einblicke in die bildungspolitischen Hintergründe und individuellen Studienlandschaften der Bundesländer. Diese Arbeit fokussiert die Ausführungsgesetze zur Kindertagesförderung und setzt somit direkt an einem Handlungsfeld für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an. Anhand dieser Analyse wird die Stellung von kindheitspädagogischen Fachkräften in den Fachkräftebestimmungen untersucht und inwiefern diese als hochqualifizierte Fachkräfte für die Kita wahrgenommen werden.

Zwei von 16 Bundesländern führen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an erster Stelle der Fachkräftebestimmungen als pädagogische Fachkräfte auf. Darauf folgen Erzieherinnen und Erzieher. Die Bundesländer Saarland und Schleswig-Holstein stellen dadurch die Vorreiter und Vorbilder für die Nennung von kindheitspädagogischen Fachkräften in den Ausführungsgesetzen dar. Diese Gegebenheit hebt die Anerkennung der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als hochqualifizierte Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen. Die erste Nummerierung oder Aufzählung als pädagogische Fachkräfte unterstützt die Professionsentwicklungen der Kindheitspädagogik und verdeutlicht die Förderung nach akademisch ausgebildeten Fachkräften für Kindertageseinrichtungen. Durch die Nennung an erster Stelle der Fachkräftebestimmungen in den Ausführungsgesetzen werden die berufsspezifischen Kompetenzen und Merkmale der kindheitspädagogischen Fachkräfte anerkannt und hervorgehoben. Dies ist zur dauerhaften Etablierung der Berufsgruppe im Beschäftigungssystem zwingend und sichert weiterhin die Professionsentwicklung der Kindheitspädagogik. Nach Schmude und Dreyer (2022) lässt sich dies als „[...] eine berufspolitische Stärkung der jungen Disziplin“ beschreiben (ebd., S.150). Die Nennung der kindheitspädagogischen Fachkräfte lässt sich als eine Anerkennung ihres Wertes für das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen deuten (Köhler, 2022, S. 20). Weiterhin kann diese Gegebenheit als eine Reaktion auf die steigenden Anforderungen und Bildungserwartungen interpretiert werden. Diesen beiden Bundesländern ist es gelungen, das Kompetenzprofil und die spezifische Expertise der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen zu erkennen und als Chance für die Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen zu nutzen (ebd.). Einen detaillierten Einblick in die akademische Ausbildung und kompetenzorientierte Vorbereitung auf die hohen Ansprüche der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen zeigt das Kapitel zum Berufsprofil kindheitspädagogischer Fachkräfte (Helsper & Tippelt, 2011, S. 74).

Sieben von 16 Bundesländer führen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an zweiter Stelle der Fachkräftebestimmungen auf. Hier wird ebenfalls eine steigende Bedeutung der Akademisierung und Anerkennung der Kompetenzen deutlich. Es liegt die Vermutung nahe, dass aufgrund der Tradition des Erzieherinnen- /Erzieherberufes und der hohen Beschäftigungszahlen dieser Berufsgruppe die Nennung an erster Stelle vorgenommen wurde. Jedoch ist diese Berufsgruppe durch diese Umstände bereits langwierig im Beschäftigungssystem eingegliedert und stellt mehrheitlich das Personal für Kindertageseinrichtungen. Bei Betrachtung der Zahlen zur Beschäftigung von kindheitspädagogischen Fachkräften wird ersichtlich, dass diese das nicht von sich behaupten können (Destatis, 2022). Die Berufsgruppe der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ist auf die Unterstützung der Bildungspolitik angewiesen, um dies zu erreichen. Es wird keine Ablösung aus dem Handlungsfeld oder Abwertung des Erzieherinnen- /Erzieherberufes angestrebt. Die kindheitspädagogischen Fachkräfte benötigen jedoch vermehrt bildungspolitische Aufmerksamkeit und Unterstützung, um ebenfalls im Handlungsfeld wahrgenommen zu werden. Auf diesem Weg kann eine gemeinsame pädagogische Praxis entstehen, welche von den jeweils spezifischen Kompetenzen und Alleinstellungsmerkmalen der Berufsgruppen profitiert.

Kindheitspädagogische Fachkräfte bringen aufgrund deren spezialisierten Fachwissens, Reflexions- und Handlungskompetenzen eine Expertise mit in das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen, welche einen immensen Mehrwert für die Qualitätssteigerung und Professionalisierung der Bildung, Erziehung und Betreuung leistet (Schmude & Dreyer, 2022, S. 150). Die Fähigkeiten der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen beziehen sich sowohl auf die individuelle Förderung der Kinder, durch situationsorientiertes Handeln und die Wahrnehmung von Bildungsprozessen als auch auf die Wahrnehmung von Differenzen zwischen Theorie und Praxis und die lösungsorientierte Bearbeitung dieser (Helsper & Tippelt, 2011, S. 74). Weiterhin äußert sich das Berufs- und Kompetenzprofil auch in der Chance zur Innovation und Weiterentwicklung der Organisationen der Kindertagesbetreuung, um den steigenden Anforderungen und Bildungserwartungen gerecht zu werden (Schmude & Dreyer, 2022, S. 149). Es lässt sich festhalten, dass kindheitspädagogische Fachkräfte als hochqualifizierte Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen gelten und jegliche Wege genutzt werden sollten, um diese Berufsgruppe dauerhaft zu stärken und deren Beschäftigungsquote in Kindertageseinrichtungen zu steigern.

Bei Betrachtung der Fachkräftebestimmungen in den Ausführungsgesetzen ist deutlich geworden, dass die Anzahl der Berufsgruppen pädagogischer Fachkräfte und dessen Qualifizierung sich stark unterscheiden. „In den Fachkräftekatalogen findet sich mal, wie in Schleswig-Holstein, eine eng fokussierte, mal, wie in Baden-Württemberg, eine sehr umfassende Auswahl möglicher hoch- bis

niedrigqualifizierter Berufszugänge zu Kindertageseinrichtungen“ (Stieve et al., 2014, S. 89). Es ist hervorzuheben, dass aufgrund des Fachkräftemangels und den pandemiebedingten Regelungen zunehmend Berufsgruppen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zugelassen worden sind. Dies ist jedoch kritisch zu betrachten.

„Deutlich geworden ist, dass multiprofessionelle Teams in der aktuellen Auslegung und Umsetzung nicht zur Milderung des Fachkräftemangels, zur Verbesserung der Qualität oder zur Professionalisierung beitragen können, sondern eher aufgrund von zusätzlichen Belastungen des Personals und Abwertung der sozialpädagogischen Qualifikation den Arbeitsmarkt weniger attraktiv machen“ (Grgic & Friederich, 2023, S. 240). Besonders im Zusammenhang mit der Nennung von pädagogischen Fachkräften in den Ausführungsgesetzen wird deutlich, dass zum Teil die fachliche Qualifikation und Spezifizierung für das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen außer Acht gelassen werden. Beispielsweise werden Sozialpädagoginnen und -pädagogen gemeinsam mit Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auf einer Ebene aufgezählt oder die sozialpädagogischen Fachkräfte werden vor den kindheitspädagogischen genannt. So sind in Mecklenburg-Vorpommern an zweiter Stelle der Fachkräftebestimmung Diplomsozialpädagoginnen und -pädagogen aufgeführt. Es folgen Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler und an siebenter Stelle werden die hochqualifizierten kindheitspädagogischen Fachkräfte aufgeführt. Weiterhin werden Tanzpädagoginnen und -pädagogen sowie Musikpädagoginnen und -pädagogen als pädagogische Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen benannt (§2 Abs. 7 KiföG M-V). Es wird ein sehr umfassender Fachkräftecatalog deutlich. Diese Vielzahl von Berufsgruppen erweckt den widersprüchlichen Eindruck, die anspruchsvolle Tätigkeit der Bildung, Erziehung und Betreuung könne von allen Berufsgruppen professionell erfüllt werden und erscheint unglaubwürdig. Diese breit gefächerte Aufstellung schmälert die Bedeutung einer professionellen und qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit und derer Qualifizierungswege. Um die Bedeutung der Akademisierung in Mecklenburg-Vorpommern zu stärken würde dies eine Überarbeitung der Fachkräftebestimmung des KiföG M-V in Bezug auf die Anzahl hochqualifizierter pädagogischer Fachkräfte bedeuten. Trotz des Fachkräftemangels ist eine Eingrenzung hin zu hochqualifizierten Berufsgruppen für die Arbeit als pädagogische Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung notwendig. Weiterhin ist eine Neuordnung der Aufzählung der Fachkräfte essenziell um, wie zuvor beschrieben, die Position der kindheitspädagogischen Fachkräfte zu stärken und für eine Professionalisierung und Qualitätssteigerung der Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen zu wirken. Weiterhin lässt sich die Aufforderung formulieren das Berufs -und Kompetenzprofil der kindheitspädagogischen Fachkräfte für die Qualifikation zur Leitung einer Kindertageseinrichtung oder Kindergruppe zu berücksichtigen.

Die Steigerung der Bedeutung der Akademisierung ist in jedem Bundesland voranzutreiben. Auch die Bundesländer Saarland und Schleswig-Holstein stehen vor der Aufgabe die Berufsbezeichnung staatlich anerkannte Kindheitspädagogin /staatlich anerkannter Kindheitspädagoge in den Ausführungsgesetzen zu verwenden. Diese ist für die beschriebene Etablierung und Stabilisierung der Berufsgruppe grundlegend notwendig (Hechler et al., 2021, S. 82; Stieve et al., 2014, S. 95).

„Die fast bundesweite Realisierung bedeutet eine substantielle Verbesserung der beruflichen Sicherheit für die Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge. Sie stärkt die qualitative und quantitative Weiterentwicklung einer akademischen Qualifikations- und Forschungslandschaft. Die Länder unterstützen damit aktiv die akademische Grundlegung der weiteren Professionalisierung und Professionswerdung insbesondere im Feld der frühen Kindheit“ (Stieve et al., 2014, S. 91).

Die von Stieve et al. (2014) beschriebene bundesweite Realisierung scheint dem Bildungsföderalismus gegenüber zu stehen. Die Verankerung der Berufsbezeichnung und die staatliche Anerkennung der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sind beispielsweise zu diesem Zeitpunkt den Ausführungsgesetzen des Bundeslandes Bremen nicht zu entnehmen.

„Der Bildungsföderalismus mit den unterschiedlichen Interessen u.a. der beteiligten Ministerien und die Autonomie der Hochschulen tragen dazu bei, dass ein integriertes Gesamtkonzept nicht abzusehen ist“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 66). Eine grundlegende Einheitlichkeit der Studieninhalte und Fachkräftebestimmungen ist jedoch mehr als wünschenswert und notwendig. Sowohl vor dem Hintergrund der Attraktivität eines Bundeslandes als zukünftiger Ort für ein Arbeitsverhältnis, als auch vor dem Hintergrund des Anspruches auf eine deutschlandweit zu findende qualitativ hochwertige und professionelle pädagogische Arbeit. Dafür erscheinen einheitliche Regelungen und Mindestvorgaben für die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte plausibel. Das „Gute-Kita-Gesetz“ lieferte bereits Ansätze zur bundesweiten Qualitätsentwicklung und -sicherung. Diese bundesweiten Konzepte, wie auch der gemeinsame Orientierungsrahmen für Bildung und Erziehung in der Kindheit, sind notwendig, um die bildungspolitischen Entwicklungen anzustoßen und die Bundesländer durch Empfehlungen und gegebenenfalls Vorgaben, trotz des Bildungsföderalismus, auf einen einheitlichen Mindeststandard zu bringen. Hechler et al. (2021) halten diese Entwicklungen für nicht realisierbar. Grund dafür sind „[...] die hohen Bedarfe an Fachkräften, deren überwiegende Abdeckung durch die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher und der Stillstand bei der Neueinrichtung kindheitspädagogischer Studiengänge [...]“. (ebd., S.82).

Eine Auflösung dieser Problematik für die Professionalisierung der Kindheitspädagogik und die dadurch bedingte Steigerung der Bedeutung der Akademisierung scheint nicht ohne Aufarbeitung dieser, in

näherer Zukunft flächendeckend eintreten zu können. Umso größer wird die Notwendigkeit Empfehlungen zu entwickeln und mögliche Maßnahmen zu erkennen und durchzusetzen. Die Ausführungsgesetze zur Kindertagesförderung und die darin oder in Vereinbarungen enthaltenen Fachkräftebestimmungen können als Instrument zur Unterstützung der Auflösung der beschriebenen Problematik fungieren. Mit der ersten Aufzählung von kindheitspädagogischen Fachkräften wird nicht nur die symbolische Anerkennung und Sicherung der Position im Beschäftigungssystem dieser deutlich. Sondern auch die damit einhergehende Professionalisierung zeigt sich durch mögliche Auswirkungen in Bereichen der Vergütung, der Attraktivität des Berufs, dem Berufsprestige, der Anzahl von kindheitspädagogischen Fachkräften und den Studienplätzen. Die Aufforderungen zur Überarbeitung in diesen Bereichen werden seit Beginn der Akademisierung innerhalb der Disziplin laut. Die folgenden Impulse und Entwicklungen decken sich mit denen in der Fachliteratur vorgeschlagenen Empfehlungen zum Voranbringen der Professionalisierung der Kindheitspädagogik.

Es ist grundlegend notwendig, das Berufs- und Kompetenzprofil der kindheitspädagogischen Fachkräfte hervorzuheben. Zum einen durch Unterscheidung in den Stellenausschreibungen zu anderen pädagogischen Fachkräften und zum anderen durch eine Einführung einer eigenen Gruppierung in den Tarifverträgen, welche im Vergleich zu anderen akademisierten sozialen Berufen dementsprechend vergütet wird (Schmude & Dreyer, 2022, S. 150). Diese Entwicklungen bedingen sich. Die Eingruppierung in den Tarifverträgen erfolgt anhand der ausgeübten Tätigkeit (Pasternack, 2015, S. 180). Weiterhin hätte die angemessene Bezahlung von kindheitspädagogischen Fachkräften im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen womöglich zufolge, dass dieses Handlungsfeld vermehrt von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen gewählt wird (Köhler, 2022, S. 20; Stieve et al., 2014, S. 96). Weiterhin ist durch angemessene Vergütung auch ein Anstieg des Berufsprestiges zu erwarten. Dies könnte die Attraktivität der Berufsgruppe im Allgemeinen steigern und positive Auswirkungen auf die Anzahl der Studierenden von kindheitspädagogischen Studiengängen haben. Dadurch könnte die im Orientierungsrahmen festgeschriebene Forderung „[...] zur Erhöhung der Zahl akademisch ausgebildeter Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder“ unterstützt werden (Jugend- und Familienministerkonferenz, 2010, S. 2). Zur Sicherung dieser Entwicklungen ist der Ausbau von Studienplätzen und Hochschulstandorten für kindheitspädagogische Studiengänge unerlässlich. Schmude und Dreyer (2022) empfehlen ein Projekt zur Verdopplung der Studienplätze bis zum Jahr 2030. So würde der momentan stillstehende Ausbau wieder in Schwung kommen (ebd., S. 150). Weiterhin ist die Entwicklung von Modellprojekten für die Beschäftigung von kindheitspädagogischen Fachkräften durch beispielsweise eine Mindestprozentzahl sinnvoll. Ebenfalls könnte ein Modellprojekt zur tariflichen Eingruppierung und entsprechenden Bezahlung von Kindheitspädagoginnen und

-pädagogen zur Überprüfung der aufgeführten Auswirkungen dienen. Solche Projekte sind in vielen Fällen Meilensteine zur Durchsetzung einheitlicher Maßnahmen, anhand der Verdeutlichung einer möglichen gelingenden Praxis.

Das auf Seiten der Politik angeführte Argument der zu hohen Kosten der Akademisierung der Kindheitspädagogik widerlegt Pasternack (2015) (ebd., S. 180). „Die gesellschaftlichen Kosten der Fachkräfte, die eine Fachschulausbildung absolviert haben, liegen deutlich vor denen der Fachkräfte, die an einer FH oder Universität studiert haben“ (ebd., S. 187). Vor dem Hintergrund dieser Tatsache ist die Bildungspolitik verstärkt aufgefordert, sich mit der Akademisierung der Kindheitspädagogik auseinanderzusetzen und den akademischen Qualifizierungsweg zu unterstützen. Nach 19 Jahren Akademisierungsgeschehen sollte die Zurückhaltung der Bildungspolitik ein Ende finden. Die Verantwortungsträger stehen vor der Aufgabe, die Handlungsbedarfe wahr und ernst zu nehmen um auf diese Weise die Professionalisierung der Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen voranzubringen. Wie bereits aufgezeigt, haben die Bundesländer Saarland und Schleswig-Holstein durch ihre Nennung von kindheitspädagogischen Fachkräften an erster Stelle der Fachkräftebestimmungen einen großen Beitrag zur Unterstützung der Berufsgruppe geleistet und dadurch zur Professionalisierung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Es kann eine hohe Bedeutung der Akademisierung in diesen Bundesländern interpretiert werden. Dieses Ziel zu erreichen, liegt in den Händen der jeweiligen Bundesländer. Neun von 16 Bundesländern benennen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an erster oder zweiter Stelle der Fachkräftebestimmungen in den Ausführungsgesetzen. Knapp die Hälfte der Bundesländer weist bei der Gestaltung der Fachkräftebestimmungen Verbesserungspotential auf. Entsprechend der Nennung von kindheitspädagogischen Fachkräften am Ende der Fachkräftebestimmungen wird eine geringere Bedeutung der Akademisierung in diesen Bundesländern wahrnehmbar. Zum Zeitpunkt der Untersuchung schneiden die Bundesländer Bremen und Bayern am schlechtesten ab. Kindheitspädagogische Fachkräfte werden nicht in den Ausführungsgesetzen erwähnt. Die Fachkräftebestimmungen dieser Bundesländer erwecken den Eindruck, als würden sie nur Mindestanforderungen erfüllen und nicht die steuernde Funktion wahrnehmen, um hochqualifiziertes Personal für die Einrichtungen zuzulassen. Das Bundesland Hessen erwähnt Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, jedoch an 14. und damit letzter Stelle der Fachkräftebestimmung. Es wird der Eindruck deutlich, dass dieses Bundesland die kindheitspädagogischen Fachkräfte den Fachkräftebestimmungen hinzugefügt hat, jedoch nicht die Qualifikation der Berufsgruppe berücksichtigt wurde. Anderenfalls würde womöglich eine Nennung an erster oder zweiter Stelle erfolgen. Möglicherweise sind andere Beweggründe für die Gestaltung der Fachkräftebestimmungen

verantwortlich. Aufgrund dessen ist darauf hinzuweisen, dass eine Vielzahl von Parametern für die Bedeutung der Akademisierung ausschlaggebend sein können. Diese Arbeit fokussiert die Ausführungsgesetze und dient für jedes Bundesland als ein Ansatzpunkt zur Weiterentwicklung der bildungspolitischen Orientierung im Bereich der Professionalisierung und Akademisierung der Kindheitspädagogik.

Doch nicht nur die politischen Entwicklungen sind für die Bedeutung der Akademisierung entscheidend. Besonders die Vernetzung von kindheitspädagogischen Fachkräfte untereinander ist essenziell für die Stärkung ihrer Position. Erst durch die Vereinigung untereinander können die beschriebenen Forderungen und resultierenden Entwicklungen eingefordert werden. Je größer die Zahlen der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen werden, desto wahrscheinlicher wird die Umsetzung der aufgeführten Auswirkungen, aufgrund des steigenden Einflusses der Berufsgruppe.

Um auf die Herausforderung der Etablierung der eigenen Berufsgruppe vorzubereiten und die Notwendigkeit für Engagement in Fachverbänden und Organisationen, wie dem Deutschen Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V. (DeBeKi) aufzuzeigen, ist das Studium bedeutungstragend. Besonders die Hinführung zur Identifizierung der Studierenden als Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ist dafür essenziell.

Es lässt sich festhalten, dass die Bedeutung der Akademisierung in etwa der Hälfte der Bundesländer hoch zu sein scheint und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als hochqualifizierte Fachkräfte an der ersten oder zweiten Stelle der Fachkräftebestimmungen genannt werden. Die andere Hälfte der Bundesländer verpasste bisher die Chance, das Kompetenz- und Berufsprofil der kindheitspädagogischen Fachkräfte wahrzunehmen und entsprechend in den Ausführungsgesetzen darzustellen. Dafür mag es vielfältige Hintergründe geben, die eine detaillierte Untersuchung weiterer Parameter mit sich bringt. Aufgrund der einseitigen Betrachtung durch die Ausführungsgesetze und der Beschäftigungsquote kindheitspädagogischer Fachkräfte, kann diese qualitative Untersuchung keine eindeutigen Aussagen über die Bedeutung der Akademisierung für die Bundesländer treffen. Die Aussagen zur Bedeutung der Akademisierung sind aufgrund der inhaltsanalytischen Auswertung dieser Parameter getroffen worden.

Werden die Ergebnisse und Erkenntnisse dieser Untersuchung im historischen Kontext betrachtet, so wird deutlich, dass die Bedeutung der Akademisierung in den vergangenen 19 Jahren durch die Einführung der Studiengänge einen Anstieg erlebt hat. Begleitet durch die fast bundesweite Einführung der staatlichen Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen erfolgte ein nächster Meilenstein. Doch nach dieser langen Zeit erscheint die Bedeutung der Akademisierung nicht stetig zu

wachsen. Zu bedenken sind die bildungspolitischen Verflechtungen und der zeitintensive Weg zur Durchsetzung von Empfehlungen und Vorgaben. Umso bedeutsamer ist das Engagement von Berufs- und Fachverbänden. Diese sind gewillt, die Disziplin der Kindheitspädagogik voranzubringen. Ebenfalls wurde in dieser Arbeit deutlich, welche Verantwortung der bildungspolitischen Steuerung durch Gesetzestexte zukommt, um die kindheitspädagogischen Fachkräfte im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen zu unterstützen. Diese Arbeit zeigt mögliche aber vor allem notwendige Maßnahmen, um die Bedeutung der Akademisierung der Kindheitspädagogik weiterhin zu steigern.

6 Fazit

Die Bedeutung der Akademisierung in den Bundesländern ist von großen Differenzen unter den Bundesländern geprägt. Es sind eine Vielzahl von unterschiedlichen Ausgestaltungen der Fachkräftebestimmungen in den Ausführungsgesetzen zur Kindertagesförderung ersichtlich. Die Bundesländer Saarland und Schleswig-Holstein führen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an erster Stelle der Fachkräftebestimmungen auf. Anhand der ersten Nennung als pädagogische Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen werden die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als hochqualifizierte Fachkräfte für dieses Arbeitsfeld wahrgenommen und an erster Stelle ausdrücklich für dieses Arbeitsfeld anerkannt. Weiterhin unterstützen die Bundesländer dadurch die Etablierung der Berufsgruppe und steigern die Attraktivität dieser. Es lässt sich auf eine sehr hohe Bedeutung der Akademisierung anhand der Nennung in den Fachkräftebestimmungen der Ausführungsgesetze zur Kindertagesförderung schließen. Die sieben Bundesländer Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen, Sachsen, Thüringen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz zählen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an zweiter Stelle der Fachkräftebestimmungen auf. Eine hohe Bedeutung der Akademisierung wird aufgrund der zweiten Nennung als pädagogische Fachkräfte ersichtlich. Jedoch werden in Nordrhein-Westfalen kindheitspädagogische Fachkräfte als vierte Berufsgruppe benannt und in Rheinland-Pfalz als sechste Berufsgruppe. Die Aufzählung anderer Berufsgruppen im Vorhinein oder die Gleichstellung der Berufsgruppe der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit beispielweise Sozialpädagoginnen und -pädagogen schmälert die Bedeutung der Akademisierung. Anhand der Nummerierung der kindheitspädagogischen Fachkräfte und der aufgezählten Berufsgruppe wurde eine Platzierung der Bundesländer entwickelt (siehe Abbildung 4). Die Bundesländer Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Hessen lassen keine hohe Bedeutung der Akademisierung durch die Nennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an fünfter, siebenter und 14. Stelle erahnen. Im Gegensatz zu Bayern und Bremen findet eine Aufführung der Berufsgruppe in den Fachkräftebestimmungen statt.

Insgesamt erwähnen neun von 16 Bundesländern kindheitspädagogische Fachkräfte an erster oder zweiter Stelle der Fachkräftebestimmungen. Das entspricht etwa der Hälfte der Bundesländer. Dies lässt sich als eine hohe bis sehr hohe Bedeutung der Akademisierung interpretieren. Zu bedenken ist jedoch, dass diese Ergebnisse keine eindeutigen Aussagen zulassen. Es bestehen weitere vielfältige und ausschlaggebende Parameter zur Feststellung der Bedeutung der Akademisierung. Weiterhin sind die bildungspolitischen Hintergründe eines jeden Bundeslandes bedeutungstragend. Beispielsweise die regierenden Parteien und deren Fokus auf Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit

und die Bereitschaft der Verantwortungsträger Weiterentwicklungen anzustoßen. Weiterhin sind ebenfalls die finanziellen Ressourcen und die Studienlandschaft kindheitspädagogischer Studiengänge unter anderem für die Bedeutung der Akademisierung ausschlaggebend.

Diese Aspekte stellen weitere Anhaltspunkte für zukünftige Untersuchungen dar. Weiterhin wurden bereits Daten zu den Qualifikationsvoraussetzungen für die Leitung einer Kindertageseinrichtung erhoben, welche einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen werden können. Ebenfalls ist die Untersuchung der in den Ausführungsgesetzen angegebenen Zuständigkeitsbereiche für kindheitspädagogische Fachkräfte ein interessanter Bezugspunkt. Hierzu zählt beispielsweise die Übernahme der Gruppenleitung einer Kindergruppe in einer Tageseinrichtung. In dieser Arbeit wurden zusätzlich die Vermutung eines Zusammenhanges zwischen der Beschäftigungsquote der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen und der Nummerierung in den Fachkräftebestimmungen untersucht. Dieser ist nicht eindeutig nachweisbar und stellt ebenfalls einen zukünftigen Untersuchungsaspekt dar, um Hintergründe zu erforschen und ausschlaggebende Faktoren für die Beschäftigungsquote von kindheitspädagogischen Fachkräften ausfindig zu machen.

Die computergestützte inhaltsanalytische Auswertung mit dem Programm MAXQDA war für diese Untersuchung ergebnisgenerierend. Bei der Erstellung des Kategoriensystems für die qualitative Inhaltsanalyse entstanden aufgrund der vielfältigen Gestaltungen der Fachkräftebestimmungen Herausforderungen. In Bezug auf die Nummerierung und die abweichende Aufzählung der Berufsgruppe wurde das Kategoriensystem mehrfach überarbeitet und die Kategorienbenennung entlang der Nummerierungen kindheitspädagogischer Fachkräfte vorgenommen. Weiterhin stellt die Fokussierung der Analyse auf die Nummerierung der kindheitspädagogischen Fachkräfte in den Fachkräftebestimmungen eine Limitation dieser Arbeit dar. Grund dafür ist der begrenzte Rahmen dieser Bachelorarbeit.

Es lässt sich abschließend festhalten, dass die Bedeutung der Akademisierung in allen Bundesländern durch die Überarbeitung der Fachkräftebestimmungen in den Ausführungsgesetzen zur Kindertagesförderung vorangetrieben werden kann. Unter anderem durch die Verwendung der Berufsbezeichnung staatlich anerkannte Kindheitspädagogin /staatlich anerkannter Kindheitspädagoge, durch die Nennung der Berufsgruppe an erster Stelle und die Reduzierung der Fachkräftebestimmungen auf hochqualifiziertes Personal für Kindertageseinrichtungen. Die Änderungen an den Fachkräftebestimmungen lassen positive Auswirkungen für die Professionalisierung der Kindheitspädagogik vermuten. Besonders in den Bereichen der Stellenausschreibungen und tariflichen Vergütung für kindheitspädagogische Fachkräfte. Diese

Veränderungen könnten weitreichende Entwicklungen für das Berufsprestige und die Studierendenzahlen kindheitspädagogischer Studiengänge nach sich ziehen. Die Veränderungen sind dementsprechend bedeutungstragend für die Unterstützung der Professionsentwicklungen der Kindheitspädagogik und die Professionalisierung der Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen.

Zur Steuerung dieser Prozesse sind die Ausführungsgesetze zur Kindertagesförderung der Bundesländer grundlegend. Die handlungssteuernde Funktion der Gesetze kann die prognostizierten Entwicklungen anstoßen und grundlegend sichern. Dies legt die Notwendigkeit zu Weiterentwicklungen von Gesetzestexten und Verordnungen auf Seiten der bildungspolitischen Akteure offen.

7 Literaturverzeichnis

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bildung in Deutschland: Bd. 2022*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Blossfeld, Hans-Peter; Daniel, Hans-Dieter; Hannover, Bettina; Lenzen, Dieter; Prenzel, Manfred; Roßbach, Hans-Günther; Tippelt, Rudolf & Wößmann, Ludger. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten / Aktionsrat Bildung*. Waxmann.
- Bock-Famulla, Kathrin; Münchow, Anne; Sander, Felicitas; Akko, Davin Patrick & Schütz, Julia. (2021). *Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2021*. Verlag Bertelsmann Stiftung. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6826195> (Abgerufen am 18.05.2023)
- Boekhoff, Jannes. (2022). Kindheitspädagogik in Zahlen: Wie ist der aktuelle Stand in Studium und Beruf? In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Kindheitspädagog:innen – zwischen Durchstarten und Nischendasein: Von Entstehung, Entwicklung und den Potentialen der Akademisierung der Frühen Bildung* (S. 12–17).
- Brötz, R. & Kaiser, F. (Hrsg.). (2015). *Kaufmännische Berufe - Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven*. Bertelsmann.
- Cloos, Peter. (2020). Kindheitspädagogik als Projekt. In Peter Cloos; Barbara Lochner & Holger Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt* (S. 159–170). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27606-5_14
- Destatis, S. B. (Hrsg.). (2022). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2022*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402227004.pdf?__blob=publicationFile (Abgerufen am 18.05.2023)
- Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V. (Hrsg.). (2022). *Kindheitspädagog:innen in Kitas – Daten 2022*. <https://debeki.eu/kindheitspaedagoginnen-2022/>
- Dick, Michael. (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In Michael Dick; Winfried Marotzki & Harald A. Mieg (Hrsg.), *UTB Erwachsenenbildung: Bd. 8622. Handbuch Professionsentwicklung* (S. 9–22). Verlag Julius Klinkhardt.
- Dilk, Anja. (2022). Der Weg zum Studiengang „Kindheitspädagogik“: Die Akademisierungs- und Professionalisierungsdebatte der Frühen Bildung – Interview mit Norbert Hocke. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Kindheitspädagog:innen – zwischen Durchstarten und Nischendasein: Von Entstehung, Entwicklung und den Potentialen der Akademisierung der Frühen Bildung* (S. 7–11).
- Grgic, Mariana & Friederich, Tina (2023). Lizenz zur Multiprofessionalität in Zeiten des Fachkräftemangels? Professionstheoretische Einordnung ‚multiprofessioneller‘ Teams in Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund der aktuellen Fachkräftekataloge in den Bundesländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(2), 233–255.
- Hechler, Daniel; Hykel, Theresa & Pasternack, Peer. (2021). *Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik: Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge. WiFF Studien: Band 34*. Deutsches Jugendinstitut.

- Helm, Jutta. (2013). *Die Kindheitspädagogik an deutschen Hochschulen: Eine empirische Studie zur Akademisierung einer pädagogischen Profession*. Budrich UniPress.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2011). Pädagogische Professionalität [Sonderheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*(57). Weinheim, Basel. Beltz : Weinheim u.a.
- Hepp, Gerd. (2011). *Bildungspolitik in Deutschland: Eine Einführung* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann, Nicole. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung. Grundlagentexte Methoden*. Beltz. <https://content-select.com/de/portal/media/view/5aa7b788-769c-4fcd-b4fc-6955b0dd2d03?forceauth=1>
- Jugend- und Familienministerkonferenz. (2010). *Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=103 (Abgerufen am 20.06.2023)
- Köhler, Björn. (2022). Tarifliche Eingruppierung von Kindheitspädagog:innen. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Kindheitspädagog:innen – zwischen Durchstarten und Nischendasein: Von Entstehung, Entwicklung und den Potentialen der Akademisierung der Frühen Bildung* (S. 18–20).
- Krasteva, Samanta & Stadler, Katharina. (2022). *Sozialberufliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen: Eine Analyse bundeslandspezifischer Regelungen* [WiFF Arbeitspapiere]. <https://doi.org/10.36189/wiff62021>
- Kuckartz, Udo. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktualisierte Aufl.). VS, Verlag für Sozialwissenschaft.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Maiwald, Annett (2019). Akademisierung der Kleinkinderziehung: Frühpädagogische Hochschulausbildung und Praxis der Kindertagesbetreuung. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 28.(2), 91–109.
- Mühlich, Felissa. (2008). *Übergewicht als Politikum? Normative Überlegungen zur Ernährungspolitik Renate Künasts* (1. Aufl.). VS Verl. für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90976-9>
- Nürnberg, Claudia & Schmidt, Maria. (2017). *Der Erzieherinnenberuf Auf Dem Weg Zur Profession: Eine Rekonstruktion des Beruflichen Selbstverständnisses Im Kontext Von Biographie und Gesellschaft. Qualitative Fall- und Prozessanalysen. Biographie - Interaktion - Soziale Welten Ser.* Barbara Budrich-Esser.
- Pasternack, Peer. (2015). *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik: Eine Zehnjahresbeobachtung. Hochschulforschung Halle-Wittenberg*. Akademische Verlagsanstalt.
- Salheiser, Axel. (2019). Natürliche Daten: Dokumente. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.). Springer VS.
- Schmid, Josef & Schuhen, Michael. (2016). Bildungspolitik. In Karsten Mause; Christian Müller & Klaus Schubert (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft* (S. 1–25). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06476-1_15-1
- Schmude, Corinna & Dreyer, Rahel (2022). Kindheitspädagogik – eine Disziplin im Werden. *Frühe Bildung*, 11(3), 148–150. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000576>
- Schulz, Marc; Bischoff-Pabst, Stefanie & Cloos, Peter (2020). Editorial: Dokumentenanalyse aus historischer, diskursanalytischer, dokumentarischer und ethnografischer Perspektive.

- Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*, 3(1). <https://doi.org/10.18442/090>
- Stieve, Claus; Worsley, Caroline & Dreyer, Rahel. (2014). *Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen: Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern*. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit; BAG-BEK e. V.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (Hrsg.). (o.D.). *Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge*. https://cdn.website-editor.net/s/31ab6b86f4df4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/Berufsprofil_01.06.2015_END_Kopie.pdf?Expires=1690991081&Signature=bZ~HenbSWIQKRp9pDUKNVfcMyBC7NreqPLsHISsHTrjz~gZ~DdgpZtPQrv31MYkvF~9sixeXJmYdQcplDGeoCPogtdJnwN6MQ~hy6HAzD2xs2jK4aWPTThj8WOyfiTEycPOAE~oXe1tsTfL9ECw0z1a~0Bt-0t13h-quk2P2U7xvjBOekh62uPTJ~wOGG5waVm~Y7XCQUBGIsbZrZiRZXmhRU656TPOATKcd5Ja3MuEkYtFQ7rIDDrsmTD3Uy76PJvo9NgBCOJP-OQPhjI34KXfqVar1sI5WKBZcPzRI1~dUgrA812Jb1EoG6TgIP1pIY59rExrdK1DYoxrJ-CVXweA__&Key-Pair-Id=K2NXBXLf010TJW (Abgerufen am 20.06.2023)
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit. (2022). *Kerncurriculum „Kindheitspädagogik“*. https://cdn.website-editor.net/s/31ab6b86f4df4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/Kerncurriculum%2520KP_beschlossen_StP%25C3%25A4K_Tagung_23.06.2022_ver%25C3%25B6ffentlicht_15.09.2022.pdf?Expires=1690991081&Signature=VTta664npEzKbbnWUPEwD4pFXGq2nWjU59o7mRwbFWmZNPylSaP8uVHt83rykwI0-igusx~5ypoF1M9Tdw3DOuJ~vDudsB4CzusWT6-rEI1M1xlcYH-moDQ9u-MNei1XWmmjBUC89YPWCgDG7fM3nGUmnUnpsHCoc6VQsbGAcLuU--b-oheGj5AZNe0cm4hvtSiahIjoABEI4oaq58S1F225QjhaF9UGbYVmdPpPNIVNCWZcuqsvGpQ80Fp~JR5ndkWyYhf3hP1CHadT~fPZTcfDO5WuI5-HZ5S29BGkxfxFioILpQCRs-QCKzVhw4ZKj0XY6fqwosaEalj1SJFg__&Key-Pair-Id=K2NXBXLf010TJW (Abgerufen am 20.06.2023)
- Trenczek, Thomas; Tammen, Britta; Behlert, Wolfgang & Boetticher, Arne von. (2018). *Grundzüge des Rechts: Studienbuch für soziale Berufe* (5. Aufl.). *UTB Soziale Arbeit: Bd. 8357*. Ernst Reinhardt Verlag. S. 34-60; 390-401
- Wabnitz, Reinhard Joachim. (2021). *Grundkurs Recht für die Soziale Arbeit* (6. Aufl., Nr. 3368). UTB; Ernst Reinhardt Verlag. S. 150-168

Gesetzesverzeichnis

- Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (2009 & i.d.F.v. 19.11.2019). https://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/8af/page/bsbawueprod.psm/action/portlets.jw.MainAction?p1=a&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-KiTaGBW2009V7P7&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (Abgerufen am 15.05.2023)
- Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (2005 & i.d.F.v. 23.12.2021). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayKiBiG>true> (Abgerufen am 15.05.2023)

- Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (2005 & i.d.F.v. 27.08.2021). <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-KitaRefGBEV3IVZ> (Abgerufen am 15.05.2023)
- Zweites Gesetz zur Ausführung des Achten Buches des Sozialgesetzbuches - Kinder- und Jugendhilfe (2004 & i.d.F.v. 12.12.2022). <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/kitag#> (Abgerufen am 15.05.2023)
- Bremisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (2019 & i.d.F.v. 05.03.2019). https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/bremisches-gesetz-zur-foerderung-von-kindern-in-tageseinrichtungen-und-in-tagespflege-bremisches-tageseinrichtungs-und-kindertagespflegegesetz-bremktg-vom-19-dezember-2000-127981?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d (Abgerufen am 15.05.2023)
- Hamburger Kinderbetreuungsgesetz, HmbGVBl. 2004, 211 (2004 & i.d.F.v. 20.12.2022). <https://www.landesrecht-hamburg.de/bsha/document/jlr-KiBetrGHArahmen> (Abgerufen am 15.05.2023)
- Gesetz zur Änderung des Hessischen Kinder- und Jugendhilfegesetzbuches und zur Änderung und Aufhebung anderer Rechtsvorschriften, GVBl. S. 110 (2006 & i.d.F.v. 25.03.2013). <https://starweb.hessen.de/cache/GVBL/2013/00010.pdf#page=11> (Abgerufen am 15.05.2023)
- Gesetz zur Einführung der Elternbeitragsfreiheit, zur Stärkung der Elternrechte und zur Novellierung des Kindertagesförderungsgesetzes Mecklenburg-Vorpommern, GS Meckl.-Vorp. Gl.-Nr. 226-5 (2019 & i.d.F.v. o. D.). [/https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Kindertagesfoerderung/?id=24709&processor=veroeff](https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Kindertagesfoerderung/?id=24709&processor=veroeff) (Abgerufen am 16.05.2023)
- Niedersächsisches Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege, Nds. GVBl. S. 470 (2021 & i.d.F.v. 16.12.2021). https://voris.wolterskluwer-online.de/browse/source/csh-da-filter%21cf02ce3e83b4a8d7ad1312e84fe1aae417067e8b--WKDE_LTR_0000003520%235e56e4a083b63548bf83f78e0c198fad (Abgerufen am 16.05.2023)
- Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (2019 & i.d.F.v. o. D.). <https://www.mkjfgfi.nrw/kinderbildungsgesetz> (Abgerufen am 15.05.2023)
- Verordnung zu den Grundsätzen über die Qualifikation und den Personalschlüssel (2019 & i.d.F.v. 04.08.2022). <https://www.kita.nrw.de/sites/default/files/documents/2023-01/persvo.pdf> (Abgerufen am 16.05.2023)
- Fachkräftevereinbarung für Tageseinrichtungen für Kinder in Rheinland-Pfalz (2013 & i.d.F.v. 01.07.2021). https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/03_Fachkraefte/Fachkraeftevereinbarung_01.07.21/unterschriebene_Fachkraeftevereinbarung_fuer_Kitas_in_RLP.pdf (Abgerufen am 16.05.2023)
- Landesgesetz über die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege, GVBl. 2019, 213 (2019 & i.d.F.v. o. D.). <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/jlr-KTagStGRP2019rahmen> (Abgerufen am 16.05.2023)
- Saarländisches Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsgesetz, Amtsblatt I 2022, 422 (2022 & i.d.F.v. o.D.). <https://recht.saarland.de/bssl/document/jlr-SGB8%C2%A726AGSL2022rahmen>

- Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (2009 & i.d.F.v. o. D.),
[https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1079-
Gesetz_ueber_Kindertageseinrichtungen#p23](https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1079-Gesetz_ueber_Kindertageseinrichtungen#p23) (Abgerufen am 15.05.2023)
- Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes
Sachsen-Anhalt, GVBl. LSA 2003, 48 (2003 & i.d.F.v. 17.02.2023).
<https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/bsst/document/jlr-KiF%C3%B6GSTrahmen>
(Abgerufen am 16.05.2023)
- Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege, GVOBl. 2019,
759 (2019). [https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-
KTagStGSH2020rahmen](https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-KTagStGSH2020rahmen) (Abgerufen am 16.05.2023)
- Thüringer Gesetz über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen
Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege als Ausführungsgesetz zum Achten Buch
Sozialgesetzbuch (2017 & i.d.F.v. 31.07.2021).
<https://landesrecht.thueringen.de/bsth/document/jlr-KTBetrGTHV14IVZ> (Abgerufen am
16.05.2023)

Anhang

Anhang 1: Tabelle 2 Vorgaben zur Leitung einer Kindertageseinrichtung in den Ausführungsgesetzen der Bundesländer

Vorgaben zur Leitung einer Kindertageseinrichtung in den Ausführungsgesetzen der Bundesländer

| | Leitungsspezifische Qualifikation | Persönliche Eignung | Berufserfahrung | Bewährung als Gruppenleitung | Abschluss als Kindheitspädagog*in | Keine Angaben |
|------------------------|--|---------------------|--|--|-----------------------------------|---------------|
| Baden-Württemberg | X | | | X ausgenommen Kindheitspädagog*innen | X | |
| Bayern | X | | X | | | |
| Berlin | X | X | X | | | |
| Brandenburg | | X | | | | |
| Bremen | | | | | | X |
| Hamburg | | | | | X | |
| Hessen | | | | | X | |
| Mecklenburg-Vorpommern | X | | X | | | |
| Niedersachsen | | | X | | | |
| Nordrhein-Westfalen | | | X | | | |
| Rheinland-Pfalz | X ausgenommen Kindheitspädagog*innen | X | | | X | |
| Saarland | | | X ausgenommen Kindheitspädagog*innen | | X | |
| Sachsen | | | | | X | |
| Sachsen-Anhalt | X | X | | | | |
| Schleswig-Holstein | | | | | X | |
| Thüringen | | X | X | | X | |

Tabelle 2: Vorgaben zur Leitung einer Kindertageseinrichtung in den Ausführungsgesetzen
Quelle: eigene Darstellung

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Textpassagen, die wörtlich oder dem Sinn nach auf Publikationen anderer Autoren beruhen, sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Tützpatz, den 04. August 2023

Anna Höffler