

Studie

Karrierewege in der Kindertagesbetreuung

Eckpunkte für Curricula, Kosten und Renditen

Autor:innen

Dr. Dagmar Weßler-Poßberg (Prognos)

Gwendolyn Huschik (Prognos)

Markus Hoch (Prognos)

Prof. Dr. Tina Friederich (Katholische Stiftungshochschule München)

Im Auftrag des

Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Abschlussdatum

April 2022



Das Unternehmen im Überblick

Prognos – wir geben Orientierung.

Wer heute die richtigen Entscheidungen für morgen treffen will, benötigt gesicherte Grundlagen. Prognos liefert sie – unabhängig, wissenschaftlich fundiert und praxisnah. Seit 1959 erarbeiten wir Analysen für Unternehmen, Verbände, Stiftungen und öffentliche Auftraggeber. Nah an ihrer Seite verschaffen wir unseren Kunden den nötigen Gestaltungsspielraum für die Zukunft – durch Forschung, Beratung und Begleitung. Die bewährten Modelle der Prognos AG liefern die Basis für belastbare Prognosen und Szenarien. Mit rund 180 Expertinnen und Experten ist das Unternehmen an neun Standorten vertreten: Basel, Berlin, Bremen, Brüssel, Düsseldorf, Freiburg, Hamburg, München und Stuttgart. Die Projektteams arbeiten interdisziplinär, verbinden Theorie und Praxis, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Unser Ziel ist stets das eine: Ihnen einen Vorsprung zu verschaffen, im Wissen, im Wettbewerb, in der Zeit.

Geschäftsführer

Christian Böllhoff

Präsident des Verwaltungsrates

Dr. Jan Giller

Handelsregisternummer

Berlin HRB 87447 B

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer

DE 122787052

Rechtsform

Aktiengesellschaft nach schweizerischem Recht; Sitz der Gesellschaft: Basel
Handelsregisternummer
CH-270.3.003.262-6

Gründungsjahr

1959

Arbeitssprachen

Deutsch, Englisch, Französisch

Hauptsitz

Prognos AG

St. Alban-Vorstadt 24
4052 Basel | Schweiz
Tel.: +41 61 3273-310
Fax: +41 61 3273-300

Weitere Standorte

Prognos AG

Goethestr. 85
10623 Berlin | Deutschland
Tel.: +49 30 5200 59-210
Fax: +49 30 5200 59-201

Prognos AG

Domshof 21
28195 Bremen | Deutschland
Tel.: +49 421 845 16-410
Fax: +49 421 845 16-428

Prognos AG

Résidence Palace, Block C
Rue de la Loi 155
1040 Brüssel | Belgien
Tel: +32 280 89-947

Prognos AG

Werdener Straße 4
40227 Düsseldorf | Deutschland
Tel.: +49 211 913 16-110
Fax: +49 211 913 16-141

Prognos AG

Heinrich-von-Stephan-Str. 17
79100 Freiburg | Deutschland
Tel.: +49 761 766 1164-810
Fax: +49 761 766 1164-820

Prognos AG

Hermannstraße 13
(c/o WeWork)
20095 Hamburg | Deutschland
Tel.: +49 40 554 37 00-28

Prognos AG

Nymphenburger Str. 14
80335 München | Deutschland
Tel.: +49 89 954 1586-710
Fax: +49 89 954 1586-719

Prognos AG

Eberhardstr. 12
70173 Stuttgart | Deutschland
Tel.: +49 711 3209-610
Fax: +49 711 3209-609

info@prognos.com | www.prognos.com | www.twitter.com/prognos_ag

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VII
Abkürzungsverzeichnis	VIII
Zusammenfassung	X
1 Einleitung	1
1.1 Karrierewege als Qualitäts- und Attraktivitätsmerkmal im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung	1
1.2 Auswahl exemplarischer Felder für Karrierewege: Sprachliche Bildung, Praxisanleitung, Außerschulischer Ganzttag	2
1.3 Systematik möglicher Karrierewege	4
2 Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Weiterqualifizierung	6
2.1 Verortung des Weiterbildungsformats für Karrierewege an anerkannten Weiterbildungseinrichtungen auf Bachelorniveau	7
2.2 Abgeschlossene Ausbildung und Berufserfahrung als Zugangsvoraussetzung	8
3 Eckpunkte von Curricula für Karrierewege	9
3.1 Horizontale Karriere: Fachkraft Sprachliche Bildung	12
3.2 Diagonale Karriere: Koordinierende Fachkraft Praxisanleitung	15
3.3 Vertikale Karriere: Leitende Fachkraft im außerschulischen Ganzttag	19
4 Bedarf und Interesse an Karrierewegen	24
4.1 Mittelfristige Bedarfe an Fach- und Führungskarrieren	24
4.2 Interesse der Fachkräfte an Fach- und Führungskarrieren	25
5 Kosten und Erträge von Karrierewegen	27
5.1 Kosten für Weiterbildung, Vergütungserhöhungen und Freistellungen	27
5.2 Erträge für die Fachkräfte und die öffentliche Hand	33

5.3	Kosten und Erträge von Karrierewegen auf einen Blick	36
6	Nicht-monetäre Renditen	37
6.1	Gewinne innerhalb des Systems der Kindertagesbetreuung als noch attraktiveres Berufsfeld	37
6.2	Gewinne durch Qualitätsweiterentwicklung in der Kindertagesbetreuung für den Abbau von Bildungsungleichheit	40
6.3	Nicht-monetäre Renditen auf einen Blick	45
7	Fazit	46
	Quellenverzeichnis	XIII
	Impressum	XXIII

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Horizontaler, diagonaler und vertikaler Karriereweg	5
Tabelle 2:	Modulares Weiterqualifizierungskonzept für Fach- und Führungskarrieren	9
Tabelle 3:	Quantifizierung der direkten Weiterbildungskosten – Berechnungsansatz 1	28
Tabelle 4:	Quantifizierung der direkten Weiterbildungskosten – Berechnungsansatz 2	28
Tabelle 5:	Kosteneffekte durch Vergütungserhöhungen	32
Tabelle 6:	Kosteneffekte durch Freistellungen	33
Tabelle 7:	Veränderung des Jahresbruttogehalts (inkl. Sonderzahlung) gegenüber der Referenzbiografie	33
Tabelle 8:	Erträge durch Sozialbeiträge und Lohnsteuerabgaben im ersten Jahr der Karriere	34
Tabelle 9:	Erträge durch Sozialbeiträge und Lohnsteuerabgaben im Jahresdurchschnitt der verbleibenden Erwerbsbiografie	35
Tabelle 10:	Mehrkosten und -erträge je Karriereweg auf einen Blick	36
Tabelle 11:	Nicht-monetäre Renditen auf einen Blick	45

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Stufenmodell – Modularer Aufbau von Weiterqualifizierungen für Karrierewege	11
Abbildung 2:	Stufenmodell – Modularer Aufbau von Weiterqualifizierungen am Beispiel des außerschulischen Ganztags	12
Abbildung 3:	Eingrenzung des für Karrierewege grundsätzlich infrage kommenden Personenkreises	26
Abbildung 4:	Direkte Weiterbildungskosten je Platz im Vergleich	29
Abbildung 5:	Idealtypische Berufsbiografie von pädagogischen Fachkräften mit Fach-/Führungskarriere	30

Abkürzungsverzeichnis

AdA	Ausbildung der Ausbilder
AEVO	Ausbilder-Eignungsverordnung
AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe
AKL	Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleich
BAG-BEK	Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit
BBiG	Berufsbildungsgesetz
bbw	Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft
BiSS	Bildung durch Sprache und Schrift
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BStUK	Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
FH	Fachhochschule
FKB	Fachkräftebarometer
HBEP	Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan
HMSI	Hessisches Ministerium für Soziales und Integration
IHK	Industrie- und Handelskammer
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
JMK	Jugendministerkonferenz
KiQuTG	Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LE	Lehreinheiten
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OGTS	Offene Ganztagschule
QUAST	Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen
SGB	Sozialgesetzbuch
SuE	Sozial- und Erziehungsdienst
TVöD	Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst
VKA	Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände
WB	Weiterbildung
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Inhalt der Studie

Die vorliegende Studie argumentiert ein modulares Konzept für drei Arten von Fach- und Führungskarrieren in Erziehungsberufen und erläutert dieses an Beispielen für drei unterschiedliche Themenfelder. Hervorzuheben ist dabei die neue Fach- und Führungskarriere im Bereich der Grundschulkinderpädagogik, die auf bewährten Konzepten aufbaut und zugleich insbesondere vor dem Hintergrund des kommenden Rechtsanspruchs auf die Grundschulkindbetreuung eine hohe Attraktivität für neue Fachkräfte entfalten kann.

Die drei beispielhaften Fach- und Führungskarrieren werden durch Eckpunkte für Curricula der Weiterqualifizierung sowie Rahmenbedingungen der Stellenprofile konkretisiert.

Auf der Basis von empirisch hergeleiteten Trends und Annahmen werden Bedarf und Angebot von Fach- und Führungskarrieren sowie Kosten und Renditen berechnet.

Abschließend werden die nichtmonetären Renditen und Gewinne der Fach- und Führungskarrieren dargestellt.

Zusammenfassung

Ausgestaltung von Karrierewegen und Weiterqualifizierung

- Fach- und Führungskarrieren tragen dazu bei, das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung für pädagogische Fachkräfte attraktiver zu machen und diese dadurch langfristiger zu binden. Sie sind attraktive alternative Karrieremöglichkeiten für ambitionierte Nachwuchs- und Fachkräfte auch jenseits von Leitungspositionen und zugleich eine Antwort auf anspruchsvoller und komplexer werdende Anforderungen in der Kindertagesbetreuung. Pädagogische Fachkräfte sind überdurchschnittlich fortbildungsaffin. Viele von ihnen haben höhere Erwartungen an die Wirksamkeit und Nutzbarkeit ihrer Fortbildungen. Aufstiegs- und Entwicklungsoptionen sowie gesellschaftlicher Status sind heute zentrale Merkmale für die Berufswahl junger Generationen und Bestandteil der beruflichen Planungen und Erwartungen auch von Auszubildenden in der Erziehungsausbildung. Auf Ebene der Bundesländer gibt es bereits diverse bundeslandspezifische Ansätze, die in Richtung Fach- und Führungskarrieren weisen. Dies gilt sowohl für Qualifizierungsangebote als auch für Stellenprofile, die sich durch neue Aufgaben auszeichnen. Eine Weiterentwicklung des Systems der Kindertagesbetreuung insgesamt erfordert jedoch eine strukturierte Zusammenführung von Weiterqualifizierungsstrukturen und -inhalten sowie den dazu passenden Stellen und Rahmenbedingungen. Dies ist der Anspruch dieser Studie.
- Fach- und Führungskarrieren sollten offen sein für unterschiedliche Präferenzen der Fachkräfte. Sowohl für die direkte Arbeit mit dem Kind als auch für organisatorische oder konzeptionelle und/oder die Arbeit mit anderen Fachkräften in den Einrichtungen. Vor diesem Hintergrund werden in dieser Studie drei Varianten von Karrierewegen hergeleitet, die sich in Kindertageseinrichtungen wie auch im außerschulischen Ganztags an Grundschulen anbieten:
 - Der **horizontale Karriereweg** als Vertiefung eines Bildungsbereichs, mit der eine fachlich-pädagogische Präferenz für die Arbeit mit Kindern verfolgt werden kann. Exemplarisch zeigt die Studie hierfür curriculare Eckpunkte für eine Fachkarriere Sprachliche Bildung.
 - Der **diagonale Karriereweg**, in dem eine Präferenz für die Arbeit mit Kolleg:innen und Auszubildenden verfolgt werden kann. Teile der täglichen Arbeit verlagern sich in die fachlich unterstützende und koordinierende Arbeit mit Erwachsenen. Der Bezug zur Arbeit mit Kindern bleibt dabei erhalten. Exemplarisch zeigt die Studie hierfür curriculare Eckpunkte für eine diagonale Fachkarriere im Bereich der Praxisanleitung von Auszubildenden und Praktikant:innen.
 - Der **vertikale Karriereweg**, in dem thematische Vertiefung, koordinierende Aufgaben und Leitungstätigkeiten miteinander verknüpft werden. Die vertikale Fach- und Führungskarriere führt damit zu einer klassischen Leitungsposition und beschreibt eine herausgehobene Position mit Weisungsbefugnis, bei der sich die pädagogische Kompetenz vor allem in der konzeptionellen Arbeit niederschlägt. Exemplarisch zeigt die Studie hierfür curriculare Eckpunkte für eine vertikale Fach- und Führungskarriere für die pädagogische Leitung im außerschulischen Ganztags. Hiermit kann eine Position geschaffen werden, die auf Augenhöhe mit der Direktion der Schule arbeiten kann und den außerschulischen Ganztags dezidiert aus einer sozialpädagogischen Perspektive anschlussfähig plant, gestaltet und weiterentwickelt und zwischen den Bereichen vermittelt. So könnte anlässlich des neuen Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern ein attraktiver beruflicher Entwicklungsweg geschaffen werden, der neue Zielgruppen erschließt und erfahrene Kräfte im Feld bindet.

- Alle Weiterqualifizierungen werden auf einem Hochschulniveau vorgeschlagen, um spezifische Positionen der Fachkräfte im Team und in einer Einrichtung begründen zu können. Diese könnten innerhalb eines Jahres berufsbegleitend erworben werden. Die Inhalte der Module der vorgeschlagenen Weiterqualifizierungsmodelle gliedern sich in ein umfangreiches Modul (10 Credit Points) für die Vermittlung fachspezifischer Inhalte, während zwei kleinere Module (je 5 Credit Points) die Themen Koordination und Leitung behandeln. Durch den modularen Aufbau der Weiterqualifizierung können Kompetenzen für Koordination und Leitung ergänzend zu spezifischen pädagogischen Kompetenzen erworben werden. Damit wäre auch zunächst eine horizontale Fachkarriere, die dann durch eine spätere Nutzung der Aufbaumodule Koordination und Führung in eine klassische leitende Funktion übergeht.
- Das hier entwickelte modulare Weiterqualifizierungskonzept bietet durch seine Verortung auf Bachelorniveau und an Weiterbildungsinstituten der Hochschulen eine Durchlässigkeit und Anknüpfungsfähigkeit der Weiterqualifizierungs-Abschlüsse, da die Module auf ein hochschulisches Studium angerechnet werden können.

Quantifizierung des Bedarfs an Fach- und Führungskarrieren und der möglichen interessierten Fachkräfte

- Zur Quantifizierung des Bedarfs an Fachkräften, die entsprechende Karrierewege einschlagen, wird auf der Basis schon vorhandener Ansätze in der Praxis ein mittelfristiger Gesamtbedarf von insgesamt ca. 50.000 Personen für alle drei Karrierewege berechnet (Sprachliche Bildung: 20.300 Personen, Praxisanleitung: 25.400 Personen, Außerschulischer Ganztag: 5.200 Personen).
- Die Berechnung, ob das Interesse auf Seiten der Fachkräfte an den vorgeschlagenen Karrierewegen groß genug ist, um den Bedarf zu decken, basiert auf der Annahme, dass pro Jahr rund drei Prozent der grundsätzlich infrage kommenden pädagogischen Fachkräfte an einer Weiterbildung teilnehmen würden. Rein rechnerisch würde es damit nach fünf Jahren möglich sein, die zuvor aufgezeigten Bedarfe durch Weiterqualifizierungen zu decken. Es ist jedoch zu beachten, dass sowohl die hierfür erforderlichen Weiterbildungskapazitäten als auch die entsprechenden Stellen in der Kindertagesbetreuung in den kommenden Jahren sukzessive aufgebaut werden müssten.

Kosten und Renditen

- Die Einführung von Fach- und Führungskarrieren in der Kindertagesbetreuung ist mit Kosten verbunden. Es entstehen einerseits Weiterbildungskosten und andererseits Kosten für Vergütungserhöhungen und Freistellungen (= höhere Arbeitskosten).
 - Die Weiterbildungskosten würden sich je nach Weiterbildungsumfang und der Lehre durch Honorarkräfte oder festangestelltes Personal an den Hochschulen schätzungsweise auf rund 2.000 bis 3.000 Euro je Weiterbildungsplatz belaufen.
 - Für Gehaltserhöhungen ist mit jährlichen Mehrkosten von durchschnittlich 6.900 Euro je horizontalem oder diagonalem Karriereweg und 10.700 Euro je vertikalem Karriereweg zu rechnen.
 - Den stärksten Kosteneffekt hätten die Freistellungen der weiterqualifizierten Fachkräfte. Unter den gesetzten Annahmen zum Freistellungsumfang ergeben sich hierfür jährliche Mehrkosten in Höhe von durchschnittlich 28.900 Euro je Karriere ‚Sprachliche Bildung‘, 2.800 Euro je Karriere ‚Praxisanleitung‘ und 54.000 Euro je Karriere ‚Außerschulischer Ganztag‘.

- Den Weiterbildungskosten stehen monetäre Erträge gegenüber – sowohl auf individueller Ebene für die Fachkräfte selbst, als auch auf volkswirtschaftlicher Ebene. Dabei wird für die Gehaltsveränderungen auf Seiten der Fachkräfte in konservativer Schätzung hilfsweise der TVÖD-SuE zugrunde gelegt – wissend, dass dieser in seiner aktuellen Ausgestaltung den Karrierewegen nicht vollumfänglich gerecht wird und zum Teil Anpassungen erforderlich wären. Für die horizontale Karriere (Sprachliche Bildung) und die diagonale Karriere (Praxisanleitung) wird eine Höhergruppierung von 8a auf 8b und für die vertikale Karriere (Leitung Außer-schulischer Ganztage) von 8a auf 13 angenommen.
- Unter den getroffenen Annahmen beträgt der damit verbundene Gehaltszuwachs bei der vertikalen Karriere im Jahresdurchschnitt der verbleibenden Erwerbsbiografie jährlich bis zu 9.200 Euro gegenüber der Referenzbiografie. Mit der diagonalen und horizontalen Karriere können im Jahresdurchschnitt bis zu 5.300 Euro mehr Einkommen erzielt werden.
- Die höheren Gehälter führen zu Rückflüssen und Erträgen für die öffentliche Hand. So werden im ersten Jahr nach Beginn der Karriere bis zu 3.800 Euro mehr an Sozialbeiträgen und 1.500 Euro mehr an Lohnsteuern abgeführt als in der Referenzbiografie. Auch über die gesamte Erwerbsbiografie hinweg betrachtet kommt es zu positiven Rückflüssen.
- Monetäre Renditeeffekte durch Fach- und Führungskarrieren zeigen sich in erster Linie bei den Fachkräften durch die höhere Entlohnung und in Form höherer Sozialbeiträge und Lohnsteuern für die öffentliche Hand. In den Bundesländern sind Finanzierungsregelungen für Fach- und Führungskarrieren erforderlich, damit diese Karrierewege nicht von der finanziellen Ausstattung der einzelnen Träger abhängig sind und sich breit etablieren können. Diese (Re-)Finanzierungsregelungen entscheiden auch darüber, inwiefern sich Fach- und Führungskarrieren auch für die Bundesländer und Träger amortisieren.

Nichtmonetäre Renditen

- Das System der Kindertagesbetreuung wird durch Fach- und Führungskarrieren als noch attraktiveres Berufsfeld wahrgenommen und kann neue ambitionierte, auch bisher unterrepräsentierte Zielgruppen erschließen, was der Fachkräftesicherung zugutekommt.
- Fach- und Führungskarrieren erzielen seitens der Fachkräfte einen mehrfachen Gewinn: Sie steigern die Zufriedenheit der Fachkräfte, die eine solche Karriere verfolgen, sowie der übrigen Fachkräfte, die von der Expertise der weiterqualifizierten Fachkräfte profitieren bzw. durch diese entlastet werden. Dies zeigt sich beispielhaft aus einer organisatorisch-ökonomischen Sicht auf eine qualitativ hochwertige Praxisanleitung, durch die ein adäquater Entlastungsbeitrag seitens der Praktikant:innen in der Einrichtung geleistet werden kann, der wiederum zu einer besseren Einbindung und Identifikation mit dem Arbeitsfeld beiträgt.
- Die unterschiedlichen Fach- und Führungskarrieren stiften zudem jeweils einen spezifischen Nutzen für die Qualität der Kindertagesbetreuung und der Ausbildung. Als Investitionen in eine weitere Qualitätsverbesserung der Kindertagesbetreuung können sie erheblich zum Abbau von Bildungsungleichheiten beitragen. Auf gesellschaftlicher Ebene können Fach- und Führungskarrieren als Elemente einer vorbeugenden Kinder- und Jugendhilfe und Sozialpolitik verstanden werden, die durch mehr Chancengleichheit im Zugang und in der Ausgestaltung von Bildung, Erziehung und Betreuung einer sozialen Ausgrenzung vorbeugt und Kinder individuell besser fördert.

Vor diesem Hintergrund empfehlen die Autor:innen die Fach- und Führungskarrieren als beispielhaften Ausgangspunkt für weitere Ausarbeitungen, in denen Curricula, Tarifsystem und (Re-) Finanzierung ambitionierten Fachkräften neue berufliche Entwicklungswege eröffnen – mit sichtbaren Karrieremerkmale wie gesicherten Positionen im Teamgefüge, Verantwortlichkeiten und einer verlässlich höheren Vergütung.

1 Einleitung

1.1 Karrierewege als Qualitäts- und Attraktivitätsmerkmal im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung

Lange Zeit galt der Beruf der Erzieher:innen als „Sackgassenberuf“ (Diller/Rauschenbach 2006, Ostendorf 2016). Dies bezog sich vor allem darauf, dass es jenseits der Übernahme einer Einrichtungsleitung keine weiteren Aufstiegsmöglichkeiten für die Fachkräfte gab. Pädagogische Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen (mehrheitlich fachschulisch ausgebildete Erzieher:innen) steigen in der Regel als Zweitkraft der Gruppe in das Berufsleben ein und können unterhalb der Einrichtungsleitung zur Gruppenleitung aufsteigen, aber auch mit ausreichend Erfahrung die Leitung einer Einrichtung übernehmen. Für Assistenzkräfte ist eine Weiterentwicklung nur möglich, wenn sie an die abgeschlossene Ausbildung zur Sozialassistentin oder Kinderpfleger:in die Weiterqualifizierung zu Erzieher:innen anschließen¹.

Schon seit Ende der 2000er Jahre führen die deutlich umfassender und komplexer werdenden Anforderungen an Kindertageseinrichtungen zur Suche nach neuen fachlichen Weiterbildungsmöglichkeiten in den Einrichtungen. Dem gegenüber steht eine seit 20 Jahren nahezu unveränderte Praxisorganisation (Rauschenbach/Berth 2014).

Gewachsene Herausforderungen zeigen sich sowohl in der interaktionsbezogenen als auch in der organisationsbezogenen Arbeit der Kindertageseinrichtungen (Rauschenbach 2005, S. 13). Die gewachsene Komplexität der Verwaltung und hohe Ansprüche an die Organisation von Dienstleistungen und Personal haben zur Entwicklung von Aufstiegsweiterbildungswegen geführt, die als beruflicher Karriereaufstieg definiert werden und vor allem im Bereich der Einrichtungsleitung relevant sind. Beispiele sind die Weiterqualifizierungen Fachwirt:in Erziehungswesen, Fachwirt:in Organisation und Führung oder auch Betriebswirt:in Sozialwesen. Daneben bieten auch viele Träger Weiterbildungen für die Leitung von Kindertageseinrichtungen an, die nicht zertifiziert werden. Dies korrespondiert einerseits mit dem Wunsch vieler Leitungen nach Fort- und Weiterbildung zu Leitungsthemen. Andererseits gibt es weder eine Verpflichtung zur Teilnahme an einer Weiterqualifizierung für diese Aufgaben, noch verfügt die Mehrheit der Leitungen aufgrund von Personal-mangel über ausreichende Zeit dafür (Haderlein/Schieler 2021, S. 19).

Für den Bereich der pädagogischen Arbeit bestätigt die Studie von Kristina Geiger (2019), dass es bereits in drei Vierteln aller befragten Einrichtungen Spezialisierungen in den Teams gibt. Allerdings bleibt offen, ob damit auch ein zugeordneter Stellenanteil oder eine Gehaltssteigerung verbunden ist. Denn zur Vertiefung und praxisorientierten Erweiterung von berufsspezifischen Fertigkeiten sind vor allem sogenannte Anpassungsweiterbildungen zu einem speziellen Thema in Form von Seminaren oder Workshops an einem oder mehreren Tagen verbreitet. Die hohe Weiterbildungsbereitschaft der Fachkräfte schlägt sich bislang nicht in beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten oder finanziellen Verbesserungen nieder (Buschle/Gruber 2018).

¹ Strenggenommen ist der Beruf der/des Erzieher:in ein Weiterbildungsberuf, denn die Voraussetzung für die fachschulische „Ausbildung“ ist in der Regel ein mittlerer Bildungsabschluss, entweder in Verbindung mit einer abgeschlossenen einschlägigen Ausbildung oder einer entsprechenden mehrjährigen Tätigkeit. In einigen Bundesländern ist die Ausbildung zur Sozialassistentin Teil der Erzieher:innenausbildung. Zwar erfolgte die Eingliederung der Ausbildung zur/zum Erzieher:in in das Berufsschulsystem durch den Bund, jedoch liegt die Zuständigkeit für die Fachschulen für Sozialpädagogik bei den Bundesländern. Für die Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieher:innen vereinbarten die Bundesländer über die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) im Jahr 2010 einen gemeinsamen Orientierungsrahmen.

Die Debatte um fachliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten ist daher vor allem auch vor dem Hintergrund des steigenden Fachkräftebedarfs und des verstärkten Fachkräftemangels im Bereich der Kindertagesbetreuung (Bundesagentur für Arbeit 2021) bedeutsamer und aktueller denn je und um die Frage nach alternativen und ergänzenden Entwicklungs- und Karriereoptionen für die Fachkräfte erweitert. Fachliche Entwicklungsmöglichkeiten (horizontale Karrieren) und Aufstiegsmöglichkeiten jenseits der originären Einrichtungsleitung (vertikale Karrieren) werden als Chancen für die Fachkräftebindung und -gewinnung diskutiert (u. a. Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V.²; Wehmann-Sandig 2017 und 2019; Kalicki et al. 2019).

1.2 Auswahl exemplarischer Felder für Karrierewege: Sprachliche Bildung, Praxisanleitung, Außerschulischer Ganzttag

Es gibt eine Reihe von Vorarbeiten, die zeigen, welche Themenfelder oder Funktionen sich für die Etablierung von Fach- und Führungskarrieren in der Kindertagesbetreuung eignen würden. Die Kurzstudie „Zukunftsfelder für Erzieherberufe – Fachkarrieren in der frühen Bildung“ (Weßler-Poßberg/Huschik 2020) stellt exemplarisch dar, dass die Zukunftsfelder Praxisanleitung, Digitale Medienbildung und der außerschulische Ganzttag für Grundschulkindern Potentiale für Karrierewege in der Kindertagesbetreuung bieten. Das Dossier „Fachspezialisierungen für Erzieherinnen“ des Deutschen Jugendinstituts (2019) benennt darüber hinaus auch die Bereiche Sprachliche Bildung, Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit, Kinder in Armutslagen und Zusammenarbeit mit Eltern sowie Inklusion (Kinder mit Behinderung) (Kalicki et al. 2019).

In dieser Studie werden drei Felder für Fach- und Führungskarrieren ausgewählt, die sich durch besondere Potenziale für die Fachkräftefindung und -bindung, für die Qualitätsweiterentwicklung in der Kindertagesbetreuung sowie für gesellschaftliche Herausforderungen auszeichnen (vgl. Kapitel 6):

- Sprachliche Bildung
- Praxisanleitung
- Außerschulischer Ganzttag

Das Thema **Sprachliche Bildung** ist für alle Kindertageseinrichtungen von hoher Bedeutung und inzwischen in allen Bildungsplänen in den Bundesländern verankert. Da Sprache als zentraler Motor für viele weitere Entwicklungs- und Bildungsprozesse anerkannt ist, fördert das Bundesfamilienministerium die Verbesserung der Angebote sprachlicher Bildung als Teil der Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung seit vielen Jahren, etwa über das Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zu Welt ist“ sowie im Rahmen des Gute-Kita-Gesetzes. Im Bundesprogramm Sprach-Kitas werden zusätzliche Fachkräfte mit Expertise im Bereich sprachlicher Bildung gefördert, welche mit dem Team in der Kita Konzepte für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung entwickeln und umsetzen. Eine externe Fachberatung unterstützt kontinuierlich und prozessbegleitend die Qualitätsentwicklung in den Sprach-Kitas, qualifiziert die zusätzlichen Fachkräfte und begleitet die Tandems aus zusätzlichen Fachkräften und Einrichtungsleitungen innerhalb eines Verbundes von zehn bis 15 Sprach-Kitas.

Die Evaluation des Programms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (2011-2015) hat gezeigt, dass Einrichtungen, die eine zusätzliche Sprachfachkraft, Weiterbildungen und Fachberatungen als Multiplikator:innen erhielten, in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung erfolgreicher waren als die Vergleichseinrichtungen. Es wurde ein Zusammenhang zwischen der allgemeinen sprachbezogenen Prozessqualität zur Wortschatzentwicklung der Kinder nachgewiesen

² Fachforum am 22.10.2020 (<https://www.bag-bek.de/aktuelles/detail/quo-vadis-ausbildung/>).

(Roßbach et al. 2016). Der wissenschaftliche Abschlussbericht des Bundesprogramms empfiehlt, dass in der Ausbildung für pädagogische Fachkräfte ein sprachliches Grundwissen erarbeitet werden soll, darüber hinaus aber regelmäßige Weiterbildungen notwendig sind, um das Wissen aktuell zu halten und die Handlungskompetenzen weiter auszubauen (BMFSFJ 2015). Auch Qualitätsstudien belegen ein bisher noch nicht erschöpftes Potenzial zur Verbesserung der Interaktionsqualität im Bereich Lernanregungen (Egert/Hopf 2018) und zeigen, dass sich die Anregungsqualität durch entsprechende qualifizierte Fachkräfte messbar erhöhen lässt (Wirts et al. 2017). Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Lernanregung von Kindern in den Bildungsbereichen anspruchsvoll und voraussetzungsvoll ist. Ein entsprechend spezifisches Fachkraftprofil, welches durch Weiterbildung erlangt wurde, kann aber zur zielgerichteten Unterstützung der Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung beitragen. Die Fachkraft Sprachliche Bildung ist ein Beispiel für einen Karriereweg, dessen Relevanz in der Vertiefung und Spezialisierung auf einen Bildungsbereich begründet liegt.

Die **Praxisanleitung** ist seit vielen Jahren Thema von Projekten (z. B. WIFF, Bundesprogramm Lernort Praxis) und Diskussionen und hat in den vergangenen Jahren aufgrund der Einführung der praxisintegrierten Ausbildungsmodelle zu Erzieher:innen an Bedeutung gewonnen (Kalicki et al. 2019). Die Funktion der Praxisanleitung übernehmen aktuell Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, die abhängig vom Bundesland vor allem über Berufserfahrung (mind. zwei Jahre oder mehr) verfügen sollen. Nur in vier Bundesländern ist eine Fortbildung verpflichtend, in zwei weiteren ist sie erwünscht (König et al. 2018, S. 47). Vor dem Hintergrund, dass die Praxisanleitung nicht Gegenstand der Ausbildung zu Erzieher:innen ist, ist eine Weiterbildung zu dieser Tätigkeit sehr empfehlenswert, da sie das Kompetenzprofil der pädagogischen Fachkraft erweitert. Eine Fachkraft für Praxisanleitung übernimmt damit die Verantwortung für eine oder mehrere Praktikant:innen und gestaltet die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Ausbildungsorten. Zudem geht mit der Übernahme der Aufgabe der Ausbildung von Praktikant:innen eine Verantwortung einher, die durch eine passgenaue Vorbereitung und Verortung im Personalgefüge berücksichtigt werden sollte. Die Praxisanleitung gilt als Beispiel für eine Expertise in einem ausgewählten Themenbereich, die mit koordinierenden und organisatorischen Aufgaben im Rahmen der Praxisanleitung verbunden ist.

Der Bereich **(außer)schulischer Ganzttag** an Grundschulen ist ein Tätigkeitsfeld, welches mit dem geplanten Rechtsanspruch ab dem Jahr 2026 eine noch höhere Bedeutung für Erzieher:innen gewinnt. Bereits 68 Prozent aller Grundschulen bundesweit bieten ein ganztätiges Angebot, in sieben Bundesländern sind es sogar 90 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 119). Dabei sind die meisten Ganztagsgrundschulen offen angelegt, d. h. der Besuch des Nachmittagsangebots ist freiwillig (8.900 versus 1.400 Schulen - KomDat 2020, S. 12). Die Angebote sind dabei jedoch unterschiedlich organisiert (z. B. Ganzttag in schulischer Verantwortung, in der Kinder- und Jugendhilfe und Übermittagsbetreuungen, offen oder gebunden) und mit heterogener Personalausstattung (von akademisch bis unqualifiziert) versehen, deren zahlenmäßige Erfassung in unterschiedlichen Statistiken einen Überblick über den Stand an Angeboten erschwert (KomDat 2020, S. 11).

Auch die Forschungslage ist aufgrund der Tradition der Halbtagschule in Deutschland nicht sehr umfangreich, allerdings liefert die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (BMBF, 2005 bis 2019) Daten und Erkenntnisse zu den Gelingensbedingungen von Ganztagschulen. Entsprechend gibt es auch keine bundesweiten Daten zum Personalgefüge in Ganztagschulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 123). Die StEG-Studie hat jedoch 2008 einen Anteil von Erzieher:innen von 41 Prozent ermittelt (Höhmman et al. 2008). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Ganztagschulen (im Gegensatz zu Horten, die in der Kinder- und Jugendhilfe verankert sind) noch kein etabliertes Angebot darstellen, das feste Strukturen und ein klares Personalgefüge ausgebildet hat. Auch der Bildungsbericht 2020 konstatiert, dass „mit

Blick auf den geplanten Rechtsanspruch [...] für neu zu schaffende[n] Plätze auf jeden Fall ein höheres Fachkräfteangebot benötigt“ wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 123). Insbesondere, wenn mit der Ganztagschule der Anspruch verbunden wird, die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen.

Traditionell werden Erzieher:innen in der Schulkindbetreuung in Horten eingesetzt, aber auch in ganztägig organisierten Grundschulen sind sie vertreten. Da Erzieher:innen eine generalistische Ausbildung absolvieren und für eine Tätigkeit im Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe qualifiziert sind, ist dabei der Altersbereich der Grundschule sowie die außerschulische Bildung inbegriffen (König et al. 2018, S. 39). Es gibt im Rahmen der Erzieher:innenausbildung Wahlbereiche in vielen Bundesländern (außer Bayern). Jedoch wird bis auf Sachsen-Anhalt der schulische Ganztags nicht explizit erwähnt (ebd., S. 40). Hier zeigt sich, dass die Erzieher:innen ein breites pädagogisches und entwicklungspsychologisches Wissen als auch Einblick in die Funktionsweise der Kinder- und Jugendhilfe erworben haben, jedoch nicht sicher auf Wissen und Fertigkeiten für den Bereich Schule zurückgreifen können. Tatsächlich ist das Personal in Ganztagschulen sehr heterogen und weist nicht immer eine Qualifikation für diese Tätigkeit auf (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021). Dies ist vor dem Hintergrund, dass Ganztagsschulangebote erst dann eine nachhaltige Wirkung für die Schüler:innen entfalten, wenn „intensive und längerfristige Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb, hohe Prozessqualität der besuchten Angebote und eine gute Schüler-Pädagogen-Beziehung [...]“ (Holtappels 2015, S. 145) vorliegen, problematisch. Denn gerade eine hohe Prozessqualität ist in hohem Maße von den Fachkräften und ihren Kompetenzen abhängig. Eine Leitungskraft des außerschulischen Ganztags hätte vermutlich, ähnlich wie in Kindertageseinrichtungen (vgl. Strehmel/Ulber 2014), großen Einfluss auf die Qualität und könnte die Fachkräfte in ihrem Handeln gezielt unterstützen. Eine Weiterbildung zur leitenden Fachkraft für den außerschulischen Ganztags könnte diese Lücke schließen und sicherstellen, dass jede Schule eine/n Expert:in aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe hat, die/der das außerschulische Angebot an Grundschulen verantwortet (plant, organisiert, koordiniert, evaluiert) sowie im Rahmen ihres/seines sozialpädagogischen Auftrags auch in der Schule unterstützt. Vor diesem Hintergrund ist der außerschulische Ganztags ein Beispiel für einen Karriereweg, der mit einer Fachaufsicht über Mitarbeitende (z. B. Erzieher:innen und Kinderpfleger:innen) verbunden ist und der in einer leitenden Position für den außerschulischen Bereich als Ansprechperson auf Augenhöhe mit der Schulleitung verortet ist.

1.3 Systematik möglicher Karrierewege

Das vorherige Kapitel zeigt eine Auswahl von Aufgaben, an die hohe Anforderungen gestellt werden, die erweiterte Kompetenzen erfordern und die über die in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen hinausgehen. Auch ein Diskussionspapier des Deutschen Vereins zur Steigerung der Attraktivität des Erziehungsberufs nennt eine Reihe von Karrierewegen, die horizontal als auch vertikal denkbar wären (Deutscher Verein 2021).

Mit der horizontalen und vertikalen Einordnung sind unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte in den Karrierewegen berücksichtigt. Die Aufgabenbereiche der aufgezeigten Beispiele resultieren entweder aus spezifischen pädagogischen oder aus einer konzeptionellen, organisatorischen Herausforderung. Karrierepfade können somit auf einer besonderen inhaltlichen Expertise und Kompetenz für die Arbeit „am Kind“ aufsetzen (wie bei der sprachlichen Bildung oder der digitalen Medienbildung) oder aber durch besondere Kompetenzen in der Koordination verschiedener Akteur:innen und durch Leitungsverantwortung geprägt sein (wie bei der Praxisanleitung oder der Leitung eines außerschulischen Ganztags).

Systematik horizontaler und vertikaler Karrierewege:

- horizontaler Karriereweg für die Expertise in besonderen pädagogischen Themen (z. B. digitale Medienbildung, sprachliche Bildung, inklusive Bildung, interkulturelle Bildung ...)
- vertikaler Karriereweg für die Expertise in der Organisation, Koordination und Leitung (Einrichtungsleitung, Praxisanleitung, Kooperationsbeauftragte, Qualitätsbeauftragte ...)

Bei genauerer Betrachtung erweist sich die Unterscheidung in zwei Karrierewege als zu wenig differenziert. So ist die Leitung einer Kindertageseinrichtung oder des außerschulischen Ganztags nochmals mit anderen Verantwortlichkeiten und Organisationsaufwand verbunden als eine Praxisanleitung, deren Verantwortung sich ausschließlich auf ein begrenztes Themenfeld bezieht und mit einer begrenzten fachlichen Personalverantwortung für Praktikant:innen und Auszubildende einhergeht.

Zugleich zeigt insbesondere das Beispiel des außerschulischen Ganztags als organisatorisch eingeordnete Fach- und Führungskarriere, dass hier die besondere pädagogische Expertise für Grundschulkinder keineswegs der leitenden, koordinierenden Kompetenz untergeordnet ist. Während die anderen Karrierewege im bestehenden System der Kindertageseinrichtungen etabliert werden können, muss für die Ganztagsbildung für Grundschulkinder, die in der Schule stattfindet, aber der Fachlichkeit der Kinder- und Jugendhilfe unterliegen soll, ein organisatorisches und pädagogisches System entwickelt werden.

Daher werden im Folgenden **drei Karrierewege** vorgeschlagen, die sich mit zunehmend komplexer werdenden Aufgaben beschäftigen und deren Tätigkeit sich zunehmend von der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern entfernt. Die Tabelle zeigt verschiedene Beispiele horizontaler, diagonalen und vertikaler Karrierewege.

Tabelle 1: Horizontaler, diagonaler und vertikaler Karriereweg

Horizontaler Karriereweg Expertise in besonderen pädagogischen Themen	Diagonaler Karriereweg Thematische Expertise und Koordinationskompetenz	Vertikaler Karriereweg Expertise in der Organisation, Koordination und Leitung
Sprachliche Bildung	Praxisanleitung	Leitung einer Kindertageseinrichtung
Digitale Bildung	Qualitätsentwicklung	Leitung des außerschulischen Bildungsbereichs einer Ganztagsgrundschule
Inklusive Bildung	Kinderschutz	

Quelle: eigene Darstellung

© Prognos 2022

2 Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Weiterqualifizierung

Bevor die Eckpunkte von Curricula für spezifische Fach- und Führungskarrieren skizziert werden können, müssen Voraussetzungen seitens der Fachkräfte, die eine solche Karriere anstreben, und die Rahmenbedingungen der Weiterqualifizierung hergeleitet werden.

Frühpädagogische Fachkräfte gelten als sehr weiterbildungsaffin (Buschle/Gruber 2018, Beher/Walter 2012). Die repräsentative Studie von Buschle/Gruber (2018) zeigt, dass 71 Prozent der pädagogischen Mitarbeiter:innen und 77 Prozent der Leitungen in den letzten zwölf Monaten an einer maximal eintägigen Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben, immerhin 45 bzw. 55 Prozent haben an einer kurzzeitigen (max. dreitägigen) Weiterbildung partizipiert. Damit liegen frühpädagogische Fach- und Leitungskräfte über dem bundesdeutschen Durchschnitt, der laut Adult Education Survey bei non-formalen Weiterbildungen bei 50 Prozent liegt (Bilger et al. 2017, S. 32). Die Weiterbildungen der frühpädagogischen Fach- und Leitungskräfte erweisen sich dabei allerdings meist nicht als karrierewirksam.

Nur ein Fünftel der pädagogischen Fachkräfte und 12 Prozent der Leitungen nahmen an einem Weiterbildungsangebot teil, um beruflich aufzusteigen, lediglich 13 Prozent der Fachkräfte versprachen sich eine finanzielle Verbesserung³ (Buschle/Gruber 2018, S. 63). Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen auch vorangegangene Studien (Beher/Walter 2012; Schneewind et al. 2012). Somit führen die vielen besuchten Weiterbildungen bislang nicht zu konkreten Aufstiegsmöglichkeiten. Das große Interesse der Fachkräfte weist aber auch darauf hin, dass diese vorrangig an den Inhalten interessiert sind und nicht zwangsläufig ein beruflicher Aufstieg erfolgen muss.

Bei den Auszubildenden gibt es dagegen Hinweise, dass sie andere Ansprüche an ihre Entwicklung im Arbeitsfeld haben. In einer Befragung von Fachschulen in Hessen wurde deutlich, dass 63 Prozent aller befragten Auszubildenden als Erzieher:in arbeiten möchten, 15 Prozent wollten im Anschluss studieren und 11 Prozent strebten eine Spezialisierung als Erzieher:in an (Meyer/Wahl 2018, S. 49). Auch die repräsentative Sinus-Jugendbefragung macht deutlich, dass sich viele Jugendliche für eine soziale Tätigkeit interessieren (44 %) und die Tätigkeiten dort als anspruchsvoll und abwechslungsreich einschätzen, gleichzeitig aber das Gehalt als zu gering (76 %) und Aufstiegschancen als schlecht (56 %) bewerten. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass mehr Gehalt, bessere Arbeitsbedingungen und Aufstiegsmöglichkeiten die Chance bieten, mehr Personen für dieses Arbeitsfeld dauerhaft zu gewinnen (Borgstedt 2021).

Auch wenn die Anzahl zukünftiger Positionen für Fach- und Führungskarrieren begrenzt sein dürfte, so wird deutlich, dass ein deutliches Interesse an solchen Karrieren bei den Auszubildenden besteht. Daher ist es wichtig, dass Weiterqualifizierungen Anschlussmöglichkeiten bieten, um eine Weiterentwicklung im Feld zu ermöglichen. Die Forderung nach vertikaler Durchlässigkeit in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte unterstützt auch die AGJ (2011) sowie der Deutsche Verein (2020).

³ Stellvertretend für die Grundgesamtheit der Stichprobe des befragten Personals aus Kindertageseinrichtungen (N=1.585) wurden die Daten der Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe (Vollerhebung) verwendet (Statistisches Bundesamt 2016) sowie die Berechnungen des Fachkräftebarometers Frühe Bildung 2017 (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017) (Buschle/Gruber, S. 19 und S. 63).

Fach- und Führungskarrieren müssen anschlussfähig sein:

- an die **Erwartungen, die die Fachkräfte an eine Karriere stellen**: Mit der Karriere soll eine besondere Stellung im Team, eine neue Position, eine Höhergruppierung und/oder eine Freistellung verbunden sein;
- an **langfristige Weiterentwicklungschancen im Lebensverlauf**, die insbesondere auch jüngere Fachkräfte als sehr wichtig erachten: Karrieren sollen weitere Entwicklungsschritte ermöglichen und auf mögliche spätere Weiterqualifizierungen anrechenbar sein.

Die Weiterqualifizierung als Grundlage des Karrierewegs muss daher auch formal ein fachlich ausreichend hohes Niveau aufweisen, dass die Erwartungen begründet. Zum anderen muss sie unter Rahmenbedingungen erfolgen, die die aktuelle Personalsituation bei den Trägern nicht zusätzlich erschwert, sondern die Fachkräfte weiterhin in den Einrichtungen hält.

2.1 Verortung des Weiterbildungsformats für Karrierewege an anerkannten Weiterbildungseinrichtungen auf Bachelorniveau

Die Ausbildung zu Erzieher:innen ist auf dem DQR-Niveau 6 angesiedelt und entspricht formal einem Bachelorniveau, ohne jedoch eine akademische Qualifikation zu sein. Daher sollte die Weiterqualifizierung für Fach- und Führungskarrieren mindestens auf dem DQR-Niveau 6 eingeordnet sein. Es wird vorgeschlagen, dass die Weiterqualifizierung an einer Weiterbildungseinrichtung auf Bachelorniveau angesiedelt wird, im Idealfall einem Weiterbildungsinstitut einer Hochschule. Die Weiterbildner:innen sollten mindestens über ein Hochschulstudium mit Masterabschluss und eine einschlägige Qualifikation im Weiterbildungsbereich verfügen (z. B. Erwachsenenbildung für den Bereich Praxisanleitung).

Die Verortung der Weiterqualifizierung an einer Hochschule bringt folgende Vorteile mit sich:

- Hochschulen mit kindheitspädagogischen Studiengängen wären fachlich und organisatorisch in der Lage, ein anspruchsvolles Qualifizierungsangebot für Fach- und Führungskarrieren zu gestalten.
- Die Verortung an Hochschulen ermöglicht die Anrechnung der absolvierten Qualifizierung auf ein kindheitspädagogisches Studium, da Zertifikate oder Credits vergeben werden können, die von Hochschulen anerkannt werden. Dadurch kann zusätzlich zur Erzieher:innenausbildung ein weiteres Modul anerkannt und ein mögliches Studium auf diese Weise weiter verkürzt werden.
- Die Qualifikation der Lehrenden wäre gesichert, da an Hochschulen nur Personen lehren dürfen, die ein abgeschlossenes Promotionsverfahren aufweisen oder mindestens die Qualifikation haben, die über der liegt, die Studierende erlangen möchten (Master).
- Es könnten Kooperationen mit Trägern von Kindertageseinrichtungen geschlossen oder Praktiker:innen einbezogen werden, die zusätzliche praxisrelevante Inhalte im Rahmen der hochschulischen Module vermitteln.

Die Weiterqualifizierung sollte modular angelegt sein, wobei sich Qualifizierungsphasen und Praxisphasen abwechseln, damit das Gelernte in der Praxis erprobt und Fallstricke erkannt werden können. Dadurch kann es gelingen, das Gelernte im Handeln der Person zu verankern (vgl. Eger/Kappauf 2019), was durch eine berufsbegleitende Form über einen Zeitraum von mindestens einem Jahr unterstützt wird. Das Basismodul umfasst 20 ECTS, die aufbauenden Module für die koordinierende und leitende Karriere umfassen darüber hinaus jeweils noch einmal 5 ECTS (125 Lehreinheiten). Diese Aufbaumodule können an das Basismodul angeschlossen und in ca. 6

Monaten realisiert werden (vgl. Kapitel 3). Es wäre aber auch vorstellbar, je nach den Präferenzen und vorhandenen Kompetenzen der potenziellen Absolvent:innen eine engere zeitliche Abfolge der Unterrichtseinheiten zu planen und damit alle drei Module in einem Jahr zu absolvieren.

2.2 Abgeschlossene Ausbildung und Berufserfahrung als Zugangsvoraussetzung

Als Voraussetzung bei den Fachkräften ist für den Beginn einer Fach-/Führungskarriere (mindestens) von einer abgeschlossenen Ausbildung zur/zum staatlich anerkannten Erzieher:in auszugehen, die eine generalistische Ausbildung für die Alltags- und Interaktionsgestaltung in Kindertageseinrichtungen beinhaltet. Ausgangspunkt ist somit das „kompetenzorientierte Qualifizierungsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien“ (KMK vom 1.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017). Anhand dessen wird ersichtlich, dass der Schwerpunkt der Ausbildung im Aufbau und der Gestaltung von pädagogischen Beziehungen sowie der Unterstützung von allgemeinen Entwicklungs- und Bildungsprozessen liegt. Eine Ausdifferenzierung des Wissens für spezifische oder alle Bildungsbereiche kann aufgrund des begrenzten Umfangs der Ausbildung und der Schwerpunktsetzung auf die Alltagsgestaltung der Aktivitäten mit den Kindern nicht erfolgen. Daher soll die Weiterqualifizierung für eine Karriere auf der Qualifikation zur/zum Erzieher:in aufbauen und diese in einem ausgewählten Bereich erweitern und vertiefen.

Zudem sollte erste Berufserfahrung mitgebracht werden (mind. drei Jahre), damit auf ein vertieftes Praxiswissen und -verständnis für den weiteren Kompetenzaufbau zurückgegriffen werden kann. Dies fördert die Theorie-Praxis-Verzahnung im Lernprozess und kann zur Weiterentwicklung der Handlungskompetenz beitragen.

Eine Weiterqualifizierung kann teilweise in Blended Learning Formaten angeboten werden, um die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Qualifizierung zu ermöglichen.



Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Weiterqualifizierung für Karrierewege

Umsetzung der Weiterqualifizierung

- Niveau: Hochschulisch
- Qualifikation der Lehrkräfte: Hochschulstudium und einschlägige Qualifikation im Weiterbildungsbereich

Format der Weiterqualifizierung

- berufsbegleitendes Weiterqualifizierungsangebot (Teilzeitform)
- Weiterqualifizierungsdauer: mindestens 1 Jahr

Zugangsvoraussetzungen der Fachkräfte:

- mind. abgeschlossene Ausbildung zur/zum staatlich anerkannten Erzieher:in
- mind. 3 Jahre Berufserfahrung

3 Eckpunkte von Curricula für Karrierewege

Egert/Kappauf (2019) haben die Kriterien für die Wirksamkeit von Weiterbildungen anhand von (Meta-)Studien zusammengefasst, die sich auch auf das Trainingsdesign beziehen. Demnach erwiesen sich Weiterbildungen, die zwischen 45 bis 60 Stunden umfassten, als besonders wirksam. Diese sollten regelmäßig stattfinden und in Kombination mit ausreichend intensiven Coachings durchgeführt werden (ebd., S. 144f.). Zum didaktischen Aufbau geben Studien aus der allgemeinen betrieblichen Weiterbildung Hinweise: es sollten möglichst kleine und klar gegliederte Wissensausschnitte behandelt und aktivierende Methoden verwendet werden. Zudem sollte ein klarer Zusammenhang zur Praxis erkennbar sein (ebd., S. 142.). Vor dem Hintergrund dieser Befunde kann ein Weiterbildungskonzept vorgeschlagen werden, das die verschiedenen Kriterien weitgehend berücksichtigt sowie die Spezifika des fröhpädagogischen Personals beachtet.

Tabelle 2: Modulares Weiterqualifizierungskonzept für Fach- und Führungskarrieren

Organisatorischer Aufbau	Didaktik	Praxis / Coaching
Weiterqualifizierungsblock 1 2 Tage WB je 8h/Tag (21,3 LE) Fr/Sa, Präsenz, Abstand zur nächsten Einheit ca. 4 Wochen	Einführung in die Weiterbildung Organisation und Teambuilding Zuordnung zu Coaches Erster Wissenserwerb in Kombination mit praxisnahen Übungen Erste Praxisaufgabe	Durchführung der Praxisaufgabe
Weiterqualifizierungsblock 2 2 Tage WB je 8h/Tag (21,3 LE) Fr/Sa, Präsenz, Abstand zur nächsten Einheit ca. 4 Wochen	Vorbereitung: Selbstreflexion der Praxisaufgabe (8 LE) und Reflexion in der WB Wissenserwerb in Kombination mit praxisnahen Übungen Nachbereitung: Aufgabe zur Umsetzung in der Praxis	
Weiterqualifizierungsblock 3 2 Tage WB je 8h/Tag (21,3 LE) Fr/Sa, Präsenz, Abstand zur nächsten Einheit ca. 4 Wochen	Vorbereitung: Aufbereitung der Praxisaufgabe (8 LE) Vorstellung während der WB Wissenserwerb in Kombination mit praxisnahen Übungen Nachbereitung: Aufgabe zur Umsetzung in der Praxis	Erstes individuelles Coaching nach dem WB-Block vor Ort in der Einrichtung (2 LE) – die Leitung und das Team sollten einbezogen werden (2 LE)
Weiterqualifizierungsblock 4 2 Tage WB je 8h/Tag (21,3 LE) Fr/Sa, Präsenz, Abstand zur nächsten Einheit ca. 4 Wochen	Vorbereitung: Selbstreflexion der Praxisaufgabe (8 LE) und Reflexion in der WB Vorstellung während der WB Wissenserwerb in Kombination mit praxisnahen Übungen Nachbereitung: Aufgabe zur Umsetzung in der Praxis	

Weiterqualifizierungsblock 5 2 Tage WB je 8h/Tag (21,3 LE) Fr/Sa, Präsenz, Abstand zur nächsten Einheit ca. 4 Wochen	Vorbereitung: Aufbereitung der Praxisaufgabe (8 LE) Vorstellung während der WB Wissenserwerb in Kombination mit praxisnahen Übungen Nachbereitung: Aufgabe zur Umsetzung in der Praxis	Zweites individuelles Coaching nach dem WB-Block vor Ort in der Einrichtung (4 LE)
Weiterqualifizierungsblock 6	Vorbereitung: Selbstreflexion der Praxisaufgabe (8 LE) und Reflexion in der WB Wissenserwerb in Kombination mit praxisnahen Übungen Nachbereitung: Aufgabe zur Umsetzung in der Praxis	
Weiterqualifizierungsblock 7	Wie oben	Drittes individuelles Coaching nach dem WB-Block vor Ort in der Einrichtung (4 LE)
Weiterqualifizierungsblock 8	Wie oben	
Weiterqualifizierungsblock 9	Wie oben	
Weiterqualifizierungsblock 10 2 Tage WB je 8h/Tag (21,3 LE) Fr/Sa, Präsenz, Abstand zur nächsten Einheit ca. 4 Wochen	Vorbereitung: Aufbereitung der Praxisaufgabe (8 LE) Vorstellung während der WB Vorbereitung der Abschlussarbeit Abschluss der WB	Individuelles Abschlussgespräch nach der Weiterbildung (auch online oder telefonisch möglich) (4 LE)
Leistungsnachweis (40 h) (53,3 LE)	Hausarbeit im Umfang von 12-15 Seiten, benotet, mind. 4,0 zum Bestehen erforderlich	Unterstützung der Weiterbildenden durch ein Online-Forum (4 LE)
Insgesamt zu erwerbender Leistungsumfang: 20 Credits = 500 – 600 LE		

Quelle: eigene Darstellung

© Prognos 2022

Die Hälfte der Credits (oder Lehreinheiten) sind in konkreten Veranstaltungen, Aufgaben und Coachings zu hinterlegen (Kontaktzeit), die andere Hälfte umfasst das Selbststudium, das sich z.B. im Lesen von Fachliteratur, Reflexion oder Austausch mit der Leitung und dem Team darstellt.

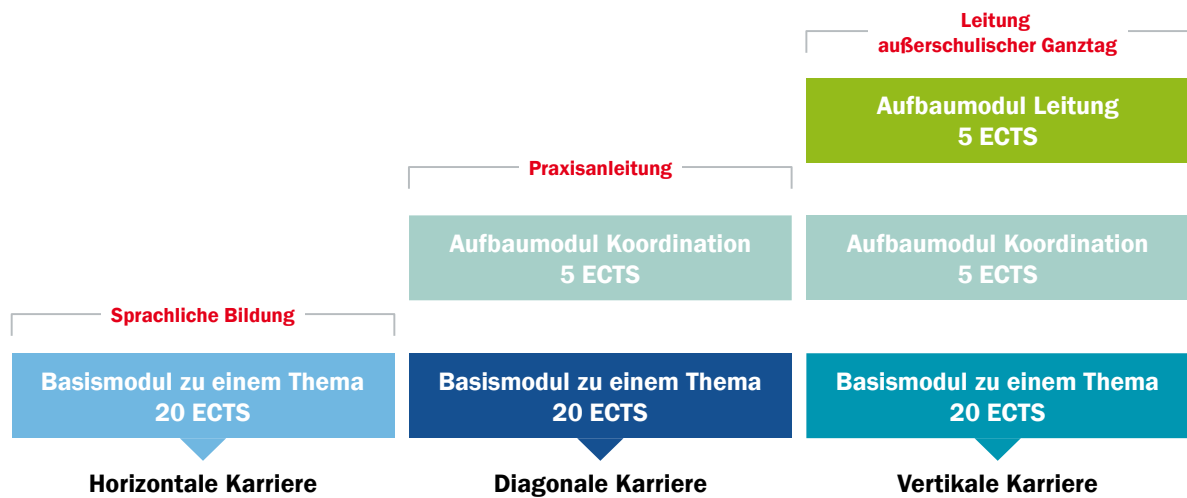
Die dargestellten Weiterbildungsmodule überschreiten die ideale Länge einer Weiterbildung von 45 bis 60 Stunden bei weitem, allerdings handelt es sich auch eher um eine Weiterqualifizierung. Die Einheiten können in Präsenz, teilweise aber auch als digitale Module angeboten werden. Wichtig ist jedoch, dass zu Beginn und am Ende eine Präsenzeinheit stattfindet, damit sich die Teilnehmenden kennen lernen und auch einen persönlichen Bezug zur/zum Coach:in aufbauen können. Das Coaching findet in der Einrichtung der Teilnehmenden statt und umfasst vier LE (drei Zeitstunden). Um eine Anerkennung auf einen Bachelor-Studiengang zu ermöglichen, ist die Erbringung eines Leistungsnachweises notwendig, der benotet oder zumindest mit „bestanden/nicht bestanden“ beurteilt wird. Eine Unterstützung bei der Erarbeitung der Hausarbeit wird im Rahmen eines Online-Forums gegeben, in dem die Teilnehmenden Fragen stellen können und Hinweise erhalten. Insgesamt beläuft sich die Weiterqualifizierung auf mindestens 500 LE (375 h), was einem Umfang von 20 ECTS (Credits) entspricht.

Dieses Konzept kann in jedem Themenbereich für die Weiterentwicklung in einem abgegrenzten fachlichen Gebiet angewendet werden. Die Verzahnung von Präsenz-/digitalen Lehreinheiten mit Praxisaufgaben und Coaching dient dazu, die Fachkräfte in ihrem Handeln vor Ort zu unterstützen (z. B. in der Sprachlichen Bildung der Kinder oder der konkreten Praxisanleitung).

Abhängig von der angestrebten Position (koordinierende oder leitende Tätigkeit) sind **zusätzliche Module zu absolvieren**, die jeweils fünf Credit-Points umfassen. Diese Module können auch anders aufgebaut sein, da sie übergreifende Tätigkeiten anregen (koordinieren, leiten), die nur schlecht in der Praxis eingeübt werden können. Hier geht es vor allem um die Auseinandersetzung mit Wissen und Methoden sowie konkrete Übungen, aber auch um die Reflexion der Möglichkeiten vor Ort, das Gelernte umzusetzen.

Da die verschiedenen Fach- und Führungskarrieren Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede aufweisen, wird ein Baukastensystem für Weiterbildungen für die drei Karrierewege (horizontal, diagonal und vertikal) vorgeschlagen. Das heißt, die aufbauenden Module Koordination und Leitung sollten als Angebot nach dem Abschluss des Basismoduls zu einem Thema sowohl unmittelbar anschließen als auch zu einem späteren Zeitpunkt in der beruflichen Laufbahn angeboten werden.

Abbildung 1: Stufenmodell – Modularer Aufbau von Weiterqualifizierungen für Karrierewege



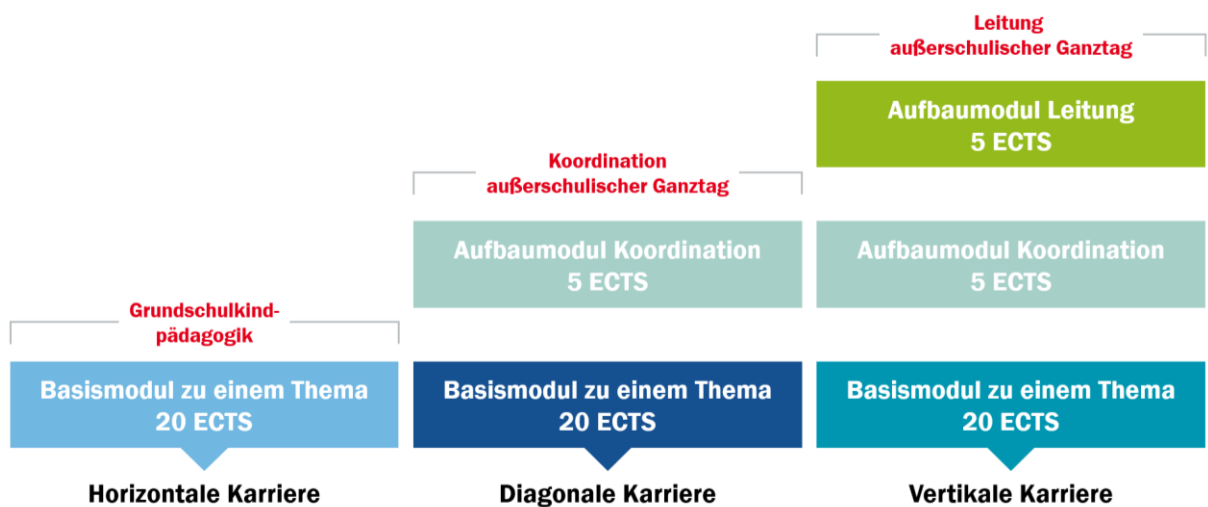
Quelle: eigene Darstellung

© Prognos 2022

Auf dieser Basis sind verschiedene Fach- und Führungskarrieren möglich. Jedoch sind nicht alle Themen, die für eine horizontale Karriere geeignet sind, auch für eine diagonale oder vertikale Karriere sinnvoll. Ausschlaggebend hierfür ist der zwingende Zusammenhang der Thematik mit koordinierenden oder leitenden Aufgaben in der Praxis. Beispielhaft werden daher im Folgenden zuvor vorgestellten Themen ausdifferenziert:

- Die sprachliche Bildung als horizontale Karriere ohne weiteres Aufbaumodul.
- Die Praxisanleitung als diagonale Karriere, die nicht in eine Leitung mündet.
- Der außerschulische Ganztag als vertikale Karriere, die als horizontale Karriere (Grundschulkindpädagogik) startet und bis zur leitenden Fachkraft ausgebaut werden kann.

Abbildung 2: Stufenmodell – Modularer Aufbau von Weiterqualifizierungen am Beispiel des außerschulischen Ganztags



Quelle: eigene Darstellung

© Prognos 2022

3.1 Horizontale Karriere: Fachkraft Sprachliche Bildung

Die Berücksichtigung der Sprachlichen Bildung in den zu erstellenden Bildungsplänen wurde bereits 2004 von der JMK gefordert (JMK 2004). Die verschiedenen Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer haben diesen Auftrag angenommen und 16 Pläne entwickelt, in denen Sprachliche Bildung enthalten ist (Röhner 2021). In den ersten Jahren war ein enormer Ausbau an Sprachfördermaßnahmen in den verschiedenen Bundesländern zu beobachten, die durch die Entwicklung von Förderprogrammen, Diagnostikinstrumenten und wissenschaftlichen Begleitungen geprägt war. Die Förderung bezog sich meist auf die deutsche Sprache, es wurde der Sprachstand der Kinder eingeschätzt, teilweise wurden die Fördermaßnahmen von pädagogischen Fachkräften, teilweise von externen Fachkräften übernommen. Es gab alltagsintegrierte und additive Angebote (Lisker 2013), die sich hinsichtlich Zielgruppe, Beginn, Förderdauer und Intensität sowie didaktischer Aufbereitung unterschieden (Kammermeyer/Roux 2013). Die Initiativen erfolgten jedoch häufig unkoordiniert und nicht nach wissenschaftlichen Standards, so dass erst wenige Wirksamkeitsstudien vorliegen (Egert et al. 2020).

Mittlerweile ist die alltagsintegrierte sprachliche Bildung ein Angebot, das alle Kinder in den Kitas erhalten sollten, während die Sprachförderung nur diejenigen Kinder bekommen, die einen Sprachförderbedarf aufweisen (Sallat et al. 2017). Somit ist es Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, eine sprachliche Bildung für alle Kinder der Kita anzubieten, die diese in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützt sowie die Kinder zu erkennen, die eine zusätzliche Förderung benötigen. Additive Angebote der sprachlichen Bildung haben sich in den wenigen Evaluationsstudien nicht als zielführend erwiesen bzw. nur für einen sprachlichen Teilbereich. Daher wird der Schwerpunkt auf die alltagsintegrierte sprachliche Bildung gelegt, auch wenn nicht immer klar ist, was additiv und was alltagsintegriert ist (z.B. Dialogisches Lesen in der Kleingruppe) (Egert et al. 2020).

Auch in der Ausbildung zur/zum Erzieher:in wird die Sprachliche Bildung neben anderen Bildungsbereichen aufgegriffen. Der länderübergreifende Lehrplan für die Ausbildung zur/zum Erzieher:in zeigt, dass der Bereich „Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten“ mit 600 bis 680 Unterrichtsstunden der weitaus umfangreichste ist (König et al. 2018, S. 34), es werden jedoch keine Stunden für einzelne Bildungsbereiche festgelegt. Die Sprachliche Bildung wird jedoch hervorgehoben, denn die zukünftigen Fachkräfte sollen „sprachliche Bildungssituationen in verschiedenen Bildungsbereichen [...] erkennen und diese verantwortungsvoll für die Gestaltung altersgerechter Lernsituationen [...] nutzen“ (ebd.). Damit wird deutlich, dass alle (früh-)pädagogischen Fachkräfte über ein Grundwissen und -fertigkeiten zur Sprachlichen Bildung verfügen sollten. Allerdings bestehen Zweifel daran, ob dieses für die gezielte Unterstützung der Entwicklung in diesem Bereich ausreicht.

Wissenschaftliche Studien belegen, dass die Gestaltung von sprachlicher Bildung anspruchsvoll ist und es ohne zusätzliche Weiterbildungen meist nicht gelingt, einen Kompetenzzuwachs bei den Kindern zu erzielen. Es gibt zwar bereits eine empirische Evidenz, dass spezifische Sprachunterstützungsstrategien helfen, die Sprachentwicklung der Kinder zu unterstützen (z. B. offene Fragen, das dialogische Lesen, *sustained shared thinking*) (im Überblick Egert/Hopf 2018, Wirts et al. 2017), allerdings kommen diese in der Ausbildung nicht vor und werden in der Praxis von den Fachkräften entsprechend selten angewendet (Siraj-Blatchford et al. 2002; König 2009). Die zahlreichen nebeneinander laufenden Interaktionen im Kita-Alltag sowie organisatorische Herausforderungen, aber auch das fehlende Wissen der Fachkräfte werden als Gründe vermutet, warum diese Strategien so selten zur Anwendung kommen. Vor diesem Hintergrund gewinnen Weiterbildungen an Relevanz für die Weiterentwicklung der Kompetenzen der Fachkräfte zur sprachlichen Bildung der Kinder. Diese Annahme stützen die Evaluation zum Bundesprogramm „Schwerpunkt Kitas – Sprache & Integration“ und Forschungen zur Wirksamkeit von Weiterbildungen (u. a. Egert/Hopf 2018, Roßbach et al. 2016).

In der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt – Kitas Sprache & Integration“ konnte gezeigt werden, dass Einrichtungen, die eine entsprechende Unterstützung erfuhren (zusätzliche Sprachfachkraft, Weiterbildungen, Fachberatungen als Multiplikator:innen) bei der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung erfolgreicher waren als die Vergleichseinrichtungen. Es wurde ein Zusammenhang zwischen der allgemeinen sprachbezogenen Prozessqualität zur Wortschatzentwicklung der Kinder nachgewiesen (Roßbach et al. 2016). Daher wird auch im Abschlussbericht des Bundesprogramms aus wissenschaftlicher Perspektive empfohlen, dass in der Ausbildung für pädagogische Fachkräfte ein Grundwissen zu sprachlicher Bildung erarbeitet werden soll, darüber hinaus aber regelmäßige Weiterbildungen notwendig sind, um das Wissen aktuell zu halten und die Handlungskompetenzen weiter auszubauen. Zudem wurde im Bundesprogramm deutlich, dass auch ein intensiver fachlicher Austausch im ganzen Team zum Thema sprachliche Bildung die Qualität der sprachpädagogischen Arbeit erhöht (BMFSFJ 2015). Eine Empfehlung zur Steigerung der Qualität über Weiterbildung und Verfügungszeiten, die zur Vorbereitung und Dokumentation genutzt werden, sprechen auch Viernickel und Fuchs-Rechlin (2016) aus.

Zu diesem Schluss kommt zudem das Projekt BiSS-E1 und E2 aus der Bund-Länder-Initiative BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift), die von 2013 bis 2019 in mehr als 600 Schulen und Kitas mit Unterstützung von Wissenschaftler:innen Konzepte zur Sprachbildung erprobt und weiterentwickelt hat. In den Projekten BiSS-E1 und BiSS-E2 wurden verschiedene Qualifizierungsangebote mit den Interaktionsqualitäten vor und nach der Qualifizierung verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass die wirksame Umsetzung von sprachlicher Bildung in Kitas herausfordernd ist. In vielen Förderbereichen ist es nicht gelungen, die sprachliche Bildung gemäß der in den Bildungsplänen formulierten Anforderungen umzusetzen. Nur in der dialogischen Gestaltung von Bilderbuchbetrachtungen konnten positive Effekte erzielt werden. „Trotz aufwändiger und oft teurer Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mit sinnvoll ausgewählten Inhalten [konnten] nur geringe

Veränderungen in der Praxis erreicht werden (Wirts et al. 2019, S. 73). Immerhin wurde deutlich, dass die Fachkräfte, die eine individualisierte, längere Videoberatung erhalten hatten, hiervon profitieren konnten sowie diejenigen, die mit eher weniger Kompetenzen in diesem Bildungsbereich gestartet waren. Die Befunde unterstreichen die Bedeutung von Coaching vor Ort, um nicht nur die Fachkräfte in ihrem Handeln zu unterstützen, sondern auch die Bedingungen in der Praxis zu berücksichtigen.

Zur Entwicklung von Eckpunkten für ein Curriculum kann auf zahlreiche Vorarbeiten zurückgegriffen werden, die im Rahmen der Bundesprogramme des BMFSFJ sowie der WiFF in den vergangenen Jahren erarbeitet wurden, aber auch auf (Evaluations-)Studien zur Sprachlichen Bildung in Kitas.

Eckpunkte für ein Basismodul Sprachliche Bildung für die Weiterqualifizierung zur „Fachkraft für Sprachliche Bildung“ sollten demnach sein:

- Vertiefung von Wissen und Fertigkeiten im Bereich Sprachliche Bildung insbesondere in Bezug auf Alltagsinteraktionen zur Unterstützung der Sprachentwicklung
- Sprachentwicklungsbeobachtung und Feststellung sowie Sprachförderinstrumente zur gezielten Unterstützung sprachlicher Bildung bei Entwicklungsverzögerungen oder zur Unterstützung des Deutscherwerbs
- Weiterentwicklung des Teams über spezifische Methoden der Erwachsenenbildung (Gestaltung von individuellem Feed-Back, Bildung von Tandems, Teambesprechungen, Gestaltung von internen Weiterbildungseinheiten)
- Organisationsentwicklung im Hinblick auf Sprachliche Bildung (Planung von sprachförderlichen pädagogischen Angeboten und Aktivitäten, Dokumentation, Alltagsgestaltung, Teambesprechungen, Evaluation)

Die Befunde machen deutlich, dass eine „Karriere Sprachliche Bildung“ bei entsprechender Gestaltung der Weiterbildung sowie der Rahmenbedingungen in der Praxis dazu beitragen kann, die Qualität der sprachlichen Bildung im Alltag in den Einrichtungen zu erhöhen und positive Effekte auf die sprachliche Entwicklung der Kinder zu erzielen. Dabei sollte diese Fachkraft nicht nur ein vertieftes Wissen und die spezifischen Fertigkeiten zur Unterstützung der Entwicklung der Kinder mitbringen, sondern auch in der Lage sein, das Team und die Einrichtung über einen fachlichen Austausch und die Etablierung von hilfreichen Strukturen in diesem Bereich weiterzuentwickeln.

Damit ließe sich auch im Tarifgefüge, je nachdem wie eine besonders schwierige fachliche Tätigkeit definiert wird, eine Höhergruppierung argumentieren. Für Erzieher:innen gilt als „besonders schwierige fachliche Tätigkeit“ gemäß Protokollerklärung Nr. 6 z. B. die Tätigkeit mit Kindern mit wesentlichen Erziehungsschwierigkeiten *und/oder* die Koordinierung für mindestens vier Mitarbeiter:innen mit mindestens der Entgeltgruppe S6 und wenn die Tätigkeit zu mindestens 50 Prozent der Arbeitszeit verrichtet wird.⁴

⁴ (<https://www.oeffentlichen-dienst.de/entgeltgruppen/stufen.html>)



Fachkraft Sprachliche Bildung

Sprachliche Bildung bleibt eine Aufgabe für das gesamte Kita-Team, die Planung, Weiterentwicklung und Evaluation der Sprachlichen Bildung übernimmt jedoch eine „Fachkraft für Sprachliche Bildung“.

- Die dazu notwendigen Kompetenzen gehen über die konkret zur Sprachlichen Bildung notwendigen hinaus und begründen eine besondere Stellung im Teamgefüge.
- Die Stellung der Fachkraft Sprachliche Bildung soll in einer horizontalen Karriere verankert werden, die die Fachkraft weiterhin als Teammitglied im Gruppendienst anerkennt, die sich aber gleichzeitig durch eine besondere Kompetenz und Zuständigkeit für die Weiterentwicklung der Sprachlichen Bildung in der Einrichtung auszeichnet.
- Dies sollte sich in einer Höhergruppierung vergleichbar zum TVöD von S 8a nach S 8b niederschlagen.
- In Anlehnung an das Konzept der „Sprach-Kitas“⁵ ist von einer halben Stelle, bzw. in Einrichtungen mit mehr als 100 Kindern von einer ganzen Stelle für diese Fachkraft auszugehen. Damit wären für Vorbereitungen, Dokumentationen, Evaluationen und Coaching der Kolleg:innen angemessene Verfügungszeiten vorhanden.

3.2 Diagonale Karriere: Koordinierende Fachkraft Praxisanleitung

Die Praxisanleitung nimmt eine zentrale Stellung im Rahmen der Ausbildung des frühpädagogischen Nachwuchses in Kindertageseinrichtung ein. Sie hat die Aufgabe, Auszubildende in ihrer Praxis fachlich anzuleiten und auf diese Weise den Lerntransfer zwischen Theorie und Praxis zu unterstützen. Dazu benötigt die Praxisanleitung ein großes Fachwissen aber auch Kompetenzen in Beratung und Moderation. Sie hat zudem eine Vorbildfunktion. Praxisanleitungen tragen damit eine hohe und umfängliche Verantwortung der (Mit-)Gestaltung der Entwicklungsprozesse von Nachwuchskräften, in denen persönliche und professionelle Sicherheit gegeben werden sollen. In der Praxis müssen die erworbenen theoretischen Kenntnisse und Kompetenzen situativ und unter Handlungsdruck bestmöglich eingesetzt werden können, was gerade Berufsanfänger:innen vor große Herausforderungen stellt. Daher impliziert die Praxisanleitung berufspädagogisch auch die Aufgabe, in regelmäßigen Reflektionsgesprächen die aktuelle Arbeitssituation und die vorliegenden Rahmenbedingungen, wie Raum- und Zeitstrukturen oder arbeitsorganisatorische Herausforderungen, wie die Fachkraft-Kind-Relation, in ihrer Bedeutung für die eigenen Interpretations- und Handlungsentscheidungen zu hinterfragen und einzuordnen. Vor diesem Hintergrund ist die Professionalität der Praxisanleitung im Prozess der Ausbildung ein wichtiger Faktor für die Anbahnung von professionellem Handeln und langfristig für die Bindung von Fachkräften in der

⁵ Beim Bundesprogramm "Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist" handelt es sich um eine seit 2016 bestehende BMFSFJ-Förderung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung. Das Programm richtet sich an Kindertageseinrichtungen, die von einem überdurchschnittlich hohen Anteil von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf besucht werden. Gefördert wird die alltagsintegrierte sprachliche Bildung, die inklusive Pädagogik, die Zusammenarbeit mit Familien und ab 2021 auch der Einsatz digitaler Medien und die Integration medienpädagogischer Fragestellungen. Die geförderten Kindertageseinrichtungen erhalten einen Zuschuss zu den Personalausgaben für eine zusätzliche halbe Fachkraftstelle (mindestens 19,5 Wochenstunden) mit herausgehobener und schwieriger, verantwortungsvoller Tätigkeit (TVöD S8b bzw. vergleichbar). Antragsberechtigt sind Einrichtungen mit mindestens 40 Kindern (ohne Schul- bzw. Hortkinder). Einrichtungen mit über 100 Kindern können eine zweite halbe Fachkraftstelle beantragen (BMFSFJ 2021a).

Frühen Bildung. Dies gilt umso mehr vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung der verschiedenen Ausbildungsgänge für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen und des Bedeutungsgewinns der praxisintegrierten Ausbildung.

Auch wenn in einigen Bundesländern sowie bei ausgewählten Trägern bereits Vorgaben und Konzepte für die Weiterqualifizierung zur Praxisanleitung vorhanden sind, gibt es keinen bundesweiten Konsens zur Verankerung und Qualifizierung der Praxisanleitung im System Kindertageseinrichtungen. Es wird allerdings anerkannt, dass diese Aufgabe eine besondere Bedeutung für die Qualität der Ausbildung von Nachwuchskräften und letztlich der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen hat. Die AG Frühe Bildung (eine Arbeitsgruppe bestehend aus Bund- und Ländervertreter:innen) konstatiert, dass Praxisanleiter:innen „eine entsprechende Qualifizierung sowie ausreichende Zeitkontingente für diese Tätigkeit [benötigen]“.

Daher sollten entweder spezifische Fortbildungen verpflichtende Voraussetzung für die Praxisanleitung oder aber entsprechende Ausbildungsmodule Bestandteil der fach- bzw. hochschulischen Ausbildung sein“ (BMFSFJ/JFMK 2016, S. 29f.). Da die Ausbildung zur/zum Erzieher:in eine generalistische Ausbildung ist, die bereits deutlich verkürzt wurde, und viele Themen abzuarbeiten hat, wird die Möglichkeit der Integration der Praxisanleitung in diese Ausbildung als gering eingeschätzt. Darüber hinaus ist die Frage zu stellen, ob ein:e Erzieher:in, die/der gerade ihre/seine Ausbildung abgeschlossen hat, bereits in der Lage ist, andere Auszubildende und Praktikant:innen anzuleiten. Das gleiche gilt für ein grundständiges Studium. Allerdings könnten berufsbegleitende Studiengänge, die auf der Ausbildung zu Erzieher:innen aufsetzen, das Thema Praxisanleitung aufgreifen. Insgesamt erscheint es jedoch sinnvoll, dieses Thema in Form einer Weiterqualifizierung zu behandeln und die notwendigen Kompetenzen bei den Fachkräften anzubahnen.

Für die Weiterqualifizierung zur „Koordinierenden Fachkraft Praxisanleitung“ kann auf eine Reihe von Projekten und Fortbildungen zurückgegriffen werden, die bereits Inhalte für Weiterbildungen erarbeitet haben. Hierzu zählt der Wegweiser Weiterbildung „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis“ (2014) und das Bundesprogramm „Lernort Praxis“ des BMFSFJ (von 2013 bis 2017). Darüber hinaus werden im Wegweiser Weiterbildung noch andere Fortbildungsangebote zur Praxisanleitung vorgestellt, die ebenfalls zur Identifizierung der Eckpunkte für ein Weiterbildungscurriculum herangezogen werden. Zudem gibt es seit 2020 die Online-Plattform für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, die eine digitale Weiterbildungsmöglichkeit für Praxisleitungen kostenfrei zur Verfügung stellt.⁶ Dieses Weiterbildungsangebot kann von den Lehrkräften in die digitalen Weiterbildungsmodule eingebunden werden.

Für den „Wegweiser Weiterbildung „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis““ wurde ein Kompetenzprofil erarbeitet, welches folgende konkrete Handlungsanforderungen enthält (DJI/WiFF 2014, S. 125):

- Gestaltung der Kooperation mit der Fachschule und Hochschule
- Einbindung des Teams
- Planung des Mentorings
- Aufbau und Gestaltung einer professionellen Arbeitsbeziehung zu Praktikant:innen
- Begleitung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikant:innen
- Reflexion im Rahmen des Mentorings
- Einschätzung und Beurteilung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikant:innen
- Konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung des Mentoringverständnisses der Einrichtung

Das Kompetenzprofil ist aus der Beratung in einer Expert:innengruppe entstanden, welche zentrale Akteur:innen aus Wissenschaft, Weiterbildung, Politik und Praxis umfasste. Es stellt eine

⁶ https://open.plattform-spi.de/goto.php?target=cat_80639&client_id=inno

ideale Zusammenstellung notwendiger Kompetenzen aus fachlicher Sicht dar, dem jedoch kein konkretes Weiterbildungskonzept folgt.

Das Bundesprogramm „Lernort Praxis“ legt dagegen ein ausgearbeitetes Weiterbildungskonzept vor, das aus vier Modulen besteht:

- Modul 1: Organisationsentwicklung
- Modul 2: Gestaltung der Praxisanleitung
- Modul 3: Kooperation und Vernetzung mit dem Lernort Schule
- Modul 4: Gender und Diversity

Das Projekt „Lernort Praxis“ sieht vor, dass ein Tandem aus Einrichtungsleitung und erfahrener Fachkraft an der Weiterqualifizierung teilnimmt (Tietze et al. 2016). Dies wäre bei einer Weiterqualifizierung für eine Karriere im Bereich Praxisanleitung nicht der Fall, wenn auch die Leitung in die Weiterentwicklung der Praxis als Lernort einbezogen werden muss. Vor diesem Hintergrund sind insbesondere die Module 2 und 3 zentral für die Weiterqualifizierung, Modul 1 käme erst zu einem späteren Zeitpunkt. Modul 4 ‚Gender und Diversity‘ enthält wichtige Themen, die jedoch als Querschnittsthemen in einer Weiterqualifizierung Beachtung finden. Das Weiterbildungscurriculum liegt ausgearbeitet frei verfügbar vor und kann als Orientierung für die Entwicklung von Eckpunkten für ein Curriculum zur „Fachkraft Praxisanleitung“ genutzt werden.

Weitere Anknüpfungspunkte für eine Weiterqualifizierung zur „Koordinierenden Fachkraft Praxisanleitung“ bieten weitere Projekte und Fortbildungsangebote, u. a. das Projekt „Profis für die Praxis“ mit dem Abschluss „Fachkraft für Kindertagesbetreuung“ aus dem Land Brandenburg (Ehmann/Bethke 2014), die trägerübergreifende Qualifizierung aus Südhessen „Anleiten will gelernt sein“ (Haberkorn 2014) oder auch die „Ausbildung der Ausbilder (AdA)“, die die Industrie- und Handelskammer den Ausbilder:innen in Unternehmen vorschreibt (Ausbilder-Eignungsverordnung, AEVO). Die verschiedenen Projekte und Fortbildungsangebote umfassen jeweils Elemente der Ausbildungsplanung und -begleitung, rechtliche Grundlagen, Kommunikation und Reflexion mit den Auszubildenden sowie Kenntnisse über deren Beurteilung.

Die verschiedenen Beispiele machen deutlich, dass die Komponenten ähnlich sind, auch wenn diese unterschiedlich aufgebaut und ausdifferenziert sind. Aus den Projekten und Fortbildungen können Erkenntnisse zum Aufbau der Weiterqualifizierung zur Praxisanleitung sowie Eckpunkte für ein Curricula für die „Koordinierende Fachkraft Praxisanleitung“ abgeleitet werden, die sich in ein Basismodul Praxisanleitung und ein Aufbaumodul Koordination unterteilen lassen:

Eckpunkte für ein Basismodul Praxisanleitung

- Übergreifendes Wissen und Können
 - rechtliche Grundlagen und Ausbildungskonzept
 - Kommunikation, Gesprächsführungstechniken und Konfliktbearbeitung
 - Beurteilung und Bewertung
 - Evaluation, um die erfolgte Praxisanleitung kritisch hinterfragen zu können

- Wissen und Können in Bezug auf die konkrete Praxisanleitung
 - Aufbau einer professionellen Arbeitsbeziehung zu den Fachschüler:innen und Studierenden
 - Begleitung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Fachschüler:innen und Studierenden
 - Gestaltung von Lern- und Lehrarrangements in der Praxis
 - Austausch, Reflexion, Gespräch mit den Fachschüler:innen und Studierenden
 - Arbeit an der Rolle als Praxisanleitung, Auseinandersetzung mit der Rolle der Praktikant:innen

Eckpunkte für ein Aufbaumodul Koordination

- Formulierung eines Ausbildungskonzepts (Erarbeitung Konzept inkl. Benennung von Zuständigkeiten, zeitliche Ressourcen und Räume) (siehe auch Flämig/Spiekermann 2015, S. 130)
- Einbezug des Kita-Teams in den Anleitungsprozess
- Aufbau einer Lernortkooperation mit der zuständigen Fach- bzw. Hochschule
- Kooperation mit dem Träger, damit Kindertageseinrichtungen als Lernorte für Auszubildende und Mitarbeiter:innen erkannt und entsprechend ausgestaltet werden

Zudem sind Querschnittskompetenzen in jedem Bereich anzuregen, die die Weiterentwicklung von Sozialkompetenz, die Anerkennung von Heterogenität, die Reflexion und Selbstständigkeit der Praxisanleitungen unterstützen.

Die Weiterqualifizierung zur „Praxisanleitung“ sollte immer zu Beginn eines neuen Kalenderjahres starten, da so sichergestellt werden kann, dass sich die zukünftigen Anleitungen bereits ein dreiviertel Jahr mit dem Thema beschäftigen, bevor sie auch in der Praxis mit den ersten Berufspraktikant:innen und Auszubildenden konfrontiert werden. Somit sind zentrale Wissens Elemente zu Beginn der Weiterbildung anzusiedeln, während der gemeinsame Austausch und die Reflexion der konkreten Anleitungssituation sowie die Weiterentwicklung der Organisation in die zweite Hälfte der Weiterbildung fallen. Die Urlaubs- und Eingewöhnungszeit ist zur besseren Personalplanung weiterbildungsfrei zu halten (siehe auch Fischer 2014).

Die Befunde machen deutlich, dass eine „Karriere Praxisanleitung“ bei entsprechender Gestaltung der Weiterbildung sowie der Rahmenbedingungen in der Praxis dazu beitragen kann, die Qualität von Ausbildung und Praxisanleitung deutlich zu erhöhen und positive Effekte sowohl für die fachliche als auch persönliche Reife der künftigen Fachkräfte zu erzielen. Dabei sollte diese Fachkraft ihr vertieftes Wissen und die spezifischen Fertigkeiten nicht nur zur Anleitung der ihr direkt zugeordneten Auszubildenden und Praktikant:innen nutzen, sondern auch in der Lage sein, das Team und die Einrichtung über einen fachlichen Austausch und die Etablierung von hilfreichen Strukturen in diesem Bereich weiterzuentwickeln.

Die Regelungen des TVöD bieten in der aktuellen Ausgestaltung noch keinen passenden Rahmen für eine Höhergruppierung der Fachkraft für Praxisanleitung. Eine Freistellung von mindestens zwei Stunden je Auszubildende:r würde je nach Anzahl der Auszubildenden nicht dem geforderten Mindestanteil von 50 Prozent der fachlich koordinierenden Aufgaben entsprechen. Darüber hinaus wäre zu klären, inwiefern die Auszubildenden selbst als Beschäftigte gezählt werden können und somit ab einer bestimmten Anzahl an Auszubildenden bei großen Trägern auch eine Entgeltgruppe 9 argumentiert werden könnte.



Koordinierende Fachkraft Praxisanleitung

Die Praxisanleitung erfordert berufs- und arbeitspädagogische Kompetenzen, die in anderen Berufen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) durch eine Ausbildereignungsprüfung bei der IHK nachgewiesen werden müssen⁷.

- Zwar nimmt die Praxisanleitung einerseits im Teamgefüge keine besondere Stellung ein, da sie den Bezug zur Praxis und zur Arbeit mit den Kindern behalten soll, andererseits ist sie aber für alle Auszubildenden und Praktikant:innen, die länger in einer Einrichtung sind, zentrale Ansprechperson. Darüber hinaus ist sie auch für die Kooperation mit den Ausbildungsstätten verantwortlich. Die Praxisanleitung kann bei großen Trägern auch eine qualitätssichernde Funktion über die Einrichtungsgrenze hinaus einnehmen.
- Die Stellung der Fachkraft Praxisanleitung soll in einer diagonalen Karriere verankert werden, die die Fachkraft weiterhin als Teammitglied im Gruppendienst anerkennt, die sich aber gleichzeitig durch eine besondere Ausbildungs-Kompetenz und Zuständigkeit für die Qualität des Lernorts Praxis in der Einrichtung auszeichnet. Sie benötigt dazu neben einem umfangreichen Fachwissen eine hohe Kommunikations- und Reflexionskompetenz und muss in der Lage sein, die Praxisreflexion gemeinsam mit den Auszubildenden und in Kooperation mit der Ausbildungsstätte durchzuführen. Hierzu ist eine Weiterqualifizierung auf Bachelorniveau von Vorteil.
- Für diese Qualifizierung sollte im TVöD mindestens eine Möglichkeit für eine Höhergruppierung zum Beispiel von S 8a nach S 8b entwickelt werden.
- In Anlehnung an schon bewährte Konzepte z. B. im Rahmen des Mentorings der Pia-Auszubildenden, ist von einer Freistellung im Umfang von mindestens 2 bis 3 Wochenstunden je Auszubildender/Auszubildendem für diese Fachkraft auszugehen.

3.3 Vertikale Karriere: Leitende Fachkraft im außerschulischen Ganztag

Bislang gab es im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung nur eine Möglichkeit des beruflichen Aufstiegs: den Weg in die Leitung. Für die Leitung einer Kindertageseinrichtung ist eine Ausbildung zur/zum Erzieher:in Voraussetzung, in manchen Bundesländern sind auch akademische Abschlüsse und/oder Weiterbildungen vorgeschrieben (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 42f.). In der Ausbildung zur/zum Erzieher:in ist eine Vorbereitung auf eine Leitungsfunktion nicht vorgesehen, in einigen kindheitspädagogischen Studiengängen dagegen schon. Viele Träger bieten daher trägerinternen Weiterbildungen an, um auf die Tätigkeit vorzubereiten. Damit gibt es bereits Strukturen, die für eine Leitungsposition etabliert sind und auf die für eine vertikale

⁷ Nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (Bundesministerium der Justiz 2009) ist das zur Berufsausbildung erforderliche pädagogische, organisatorische und rechtliche Grundwissen sowie die Vertrautheit mit den wichtigsten Ausbildungsmethoden durch eine Prüfung nachzuweisen. Die Vorbereitung auf die Ausbildungseigner-Prüfung wird auch als Aufstiegsfortbildung angeboten, da mit der Ausbildungstätigkeit eine höherwertige Tätigkeit verbunden ist (<https://www.bfw.de/berufsbild/angebot/aufstiegsfortbildung-ausbildereignungspruefung/>). In der Regel erfolgt eine höhere Entlohnung über Zulagen, die bei einer tariflichen Bindung auch tariflich als höherwertige Tätigkeit verankert ist, z. B. im TVöD Bund § 16 Abs. 1 S. 2. Die Ausbildungsverantwortung ist in Tarifverträgen kein ausdrückliches Eingruppierungskriterium, aber mittelbar über den TVöD und TV-V über andere Eingruppierungsmerkmale ableitbar. Höhergruppierungen gibt es in der Regel nur in ausgesprochenen Lehrwerkstätten und vereinzelt in Betriebsvereinbarungen.

Karriere zurückgegriffen werden kann. Allerdings zeigt sich hier auch, dass es keinen bundesweiten Konsens zur Qualifizierung für eine Leitungsposition gibt.

Ein neues Tätigkeits- und Leitungsfeld ergibt sich mit dem ab 2026/2027 bestehenden Rechtsanspruch auf einen Platz in der Ganztagschule für den Grundschulbereich. Für diesen Bereich wird aus fachlicher Sicht und von Trägervertreter:innen gefordert, dass im Falle einer Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe eine koordinierende Leitung für den außerschulischen Ganztags etabliert wird, die ein sozialpädagogisches Bildungskonzept vertritt und Angebote mit, aber auch unabhängig von der Schule für die Kinder gestaltet (Stellungnahme der AG Kinder zwischen 6 und 12 Jahren der BAG BEK e.V. 2021, Glöckner 2019, Deutscher Verein 2016).

Die Grundschulkindebetreuung findet in Deutschland traditionell an verschiedenen Orten statt. Abhängig vom Bundesland und der jeweiligen Kommune gibt es Angebote für Grundschulkinde in Grundschulen, Kindertageseinrichtungen (altersübergreifend oder Horte) und in sogenannten Übermittagsbetreuungen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, Plehn 2019). Der Bereich der Ganztagschule wird seit 20 Jahren verstärkt ausgebaut, um dem Bedarf nach Betreuung nachzukommen, aber auch, um zur Chancengerechtigkeit beizutragen, da in Deutschland der Bildungserfolg zwischen Kindern unterschiedlicher Familienmilieus sehr groß ist (Bundesjugendkuratorium 2020). Schulen in Deutschland sind auf einen Halbtagsbetrieb ausgelegt, daher stellt die Weiterentwicklung zu einer offenen oder gebundenen Ganztagschule eine tiefgreifende Veränderung dar. Die Mehrheit der Schulen hat sich vor diesem Hintergrund zu offenen Ganztagschulen entwickelt, deren Nachmittagsangebot nicht verpflichtend ist. Somit kann aber auch keine enge Verzahnung des schulischen Vormittags mit dem außerschulischen Nachmittag stattfinden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 120). Durch die offene Gestaltung werden Angebote, die bereits existieren, in die Ganztagschule hineingeholt, aber auch neue geschaffen, um den Nachmittag abwechslungsreich zu gestalten. Dazu sind eine gute Planung und umfassende Koordination erforderlich.

2004 hat die JFMK/KMK schon darauf hingewiesen, dass Jugendhilfe und Schule im Bereich „Entwicklung und Ausbau der ganztägigen Förderung und Betreuung an Schulen“ zusammenarbeiten sollen. Dabei geht es um eine Erweiterung des fachlichen und sozialen Lernens in der Kooperation der schulischen und außerschulischen Bildung. Seitdem hat der Ausbau von Ganztagschulen einen neuen Höhepunkt erreicht: 2019/2020 hatten 71 Prozent aller Grundschulen in Deutschland ein Ganztagsangebot, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten, aber auch um die Kinder in ihrem Lernen zu unterstützen und auf diese Weise zur Chancengerechtigkeit beizutragen. Dabei nahmen 47 Prozent aller Grundschulkinde ein ganztägiges Angebot in Anspruch (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 91), wovon knapp 30 Prozent in Kindertageseinrichtungen betreut wurden (eigene Berechnungen auf Basis des Fachkräftebarometers 2021, grundsätzlich sind die Zahlen Annäherungen). Diese sind der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet und den dort geltenden Bestimmungen unterliegen (z. B. dem Fachkräftegebot nach § 72 SGB VIII) (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 92). Somit sind bereits viele Erzieher:innen und andere pädagogische Fachkräfte im außerschulischen Ganztagsangebot beschäftigt.

Die Prognos-Studie „Zukunftsfelder für Erzieherberufe – Fachkarrieren in der frühen Bildung“ (2020) weist darauf hin, dass der außerschulische Bildungsbereich in Ganztagschulen Gegenstand der Ausbildung von Erzieher:innen ist. Dabei wird im länderübergreifenden Lehrplan vor allem die Unterstützung im Unterricht in Bezug auf sozialpädagogische Aspekte (z. B. Klassenklima, Lernatmosphäre, individuelle Unterstützung) genannt sowie die Gestaltung außerunterrichtlicher Fördermaßnahmen und Angebote zur Freizeitgestaltung (KMK/KFMK 2012). Auch die Hälfte der Bundesländer nimmt in den Bildungsplänen Bezug auf den Grundschulbereich und formuliert Anforderungen an die sozialpädagogischen Fachkräfte. Somit bringen sozialpädagogische

Fachkräfte, wie Erzieher:innen, bereits Kompetenzen für den Bereich Ganztagschule mit. Diese Kompetenzen können die fachlichen, schulbezogenen Kompetenzen der Lehrkräfte sinnvoll ergänzen (komplementäres Verständnis). Die Forschung hat sich bislang erst wenig mit erforderlichen Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften für die außerschulische Bildung im Ganzttag beschäftigt, so dass für diesen Bereich nicht auf umfangreiche Vorarbeiten zurückgegriffen werden kann. Die vorliegenden Forschungsbefunde deuten jedoch darauf hin, dass der schulische und außerschulische Bereich nicht einfach kompatibel sind (Steiner 2019). Es fehlen „konzeptionelle Brücken“ (ebd., S. 17), die den schulischen mit dem außerschulischen Bereich verbinden und die Zusammenarbeit folgt einem eher „arbeitsteiligen Muster“ (ebd., S. 17). Aus der Befragung der Schüler:innen ist bekannt, dass diese vor allem Wahlmöglichkeiten und Freiwilligkeit schätzen. Studien zeigen, dass die Freiwilligkeit das „Autonomieempfinden und damit die Motivation der Kinder und Jugendlichen [stärkt], was sich letztlich bei unterrichtsnahen Angeboten als wichtiger Faktor für die Wirksamkeit von Ganztagsangeboten erwiesen hat“ (ebd., S. 17). Diese Befunde weisen darauf hin, dass der außerschulische Bereich gezielt anders gestaltet werden sollte als das schulische Angebot, um den Kindern zu ermöglichen, ohne Leistungsdruck, außerhalb der Klassen und einem engen zeitlichen Rahmen zusammen sein zu können. Dieser Zielsetzung entspricht auch die Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte mit ihrem breiteren Verständnis von Bildung und Entwicklungsunterstützung. Da sich das Verständnis von Bildung und die Vorstellung über die Gestaltung von Lerngelegenheiten zwischen den in der Ganztagschule tätigen Berufsgruppen unterscheidet, bedarf es hierzu einer Moderation, die für den außerschulischen Bereich durch eine koordinierende Leitung abgedeckt werden könnte. Plehn (2019) führt aus, dass sich durch eine Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe Chancen für eine ganzheitliche Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder ergeben.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften eine zentrale Herausforderung im schulischen Ganzttag darstellt. Die Leitidee ist daher, eine Position zu schaffen, die auf Augenhöhe mit der Direktion der Schule arbeiten kann und den außerschulischen Ganzttag dezidiert aus einer sozialpädagogischen Perspektive anschlussfähig plant, gestaltet und weiterentwickelt und zwischen den Bereichen vermittelt. Hierzu ist eine hochschulische Qualifikation von Vorteil, da die Lehrkräfte der Schule alle eine hochschulische Qualifikation aufweisen.

Wie bereits erwähnt, kann für die „Leitende Fachkraft außerschulischer Ganzttag“ nicht auf umfangreiche Vorarbeiten zurückgegriffen werden, da diese eine neu zu schaffende Position im Kontext Ganztagschule ist. Zudem gibt es auch keine verbindliche Struktur für die Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule, so dass diese Position einen Vorschlag darstellt, wie die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Systemen fruchtbar gestaltet werden kann. Die vorliegende Forschung zum schulischen Ganzttag zeigt, dass die multiprofessionelle Zusammenarbeit der verschiedenen Berufsgruppen eher einem arbeitsteiligen Muster folgt: Lehrkräfte konzentrieren sich auf den Unterricht, das pädagogische Personal ist dagegen für die Angebote jenseits des Unterrichts zuständig (Steiner 2018). Dies ist vor dem Hintergrund verschiedener Ziele und Aufgaben der jeweiligen Berufsgruppe sowie einem unterschiedlichen Verständnis von Bildung nachvollziehbar.

Aus Mangel an wissenschaftlichen Befunden oder fachpolitischen Festlegungen werden verschiedene Qualifizierungskonzepte, die den außerschulischen Ganzttag adressieren, analysiert. Dabei werden ausschließlich längerfristige Weiterbildungsangebote in den Blick genommen, die mit einem Zertifikat oder ECTS versehen sind oder eine Anerkennung auf Länderebene erfahren. Es werden insbesondere Fortbildungen in den Blick genommen, die für ein Bundesland (z. B. Bayern, Hessen oder Schleswig-Holstein) die „Qualifizierung pädagogischer Mitarbeiter/-innen an

Ganztagschulen⁸⁾ stehen oder fachlich als besonders wegweisend und passend erscheinen (z. B. der Zertifikatslehrgang zum Fachpädagogen für Ganztagschulen (IHK), der von der Akademie für Ganztagschulpädagogik in Bayern angeboten wird oder das Angebot der Pädagogischen Akademie Elisabethenstift in Hessen). Den Zertifikatslehrgang der IHK erkennt das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (BStUK) für den Aufgabenbereich eines Koordinators im Bereich Offene Ganztagschule (OGTS) an⁹⁾ und scheint damit nah am Konzept der vorgeschlagenen „Leitenden Fachkraft außerschulischer Ganztags“ zu sein.

Die verschiedenen Angebote enthalten alle Themenbereiche wie Pädagogik im Grundschulalter, Schulpädagogik, Freizeit- und Erlebnispädagogik, rechtliche und organisatorische Grundlagen des schulischen Ganztags sowie Kommunikation. Je nach Profil der angestrebten Fortbildung kommen leitende oder koordinierende Kompetenzen hinzu.

Aufbauend auf dem Konzept der modularen Weiterqualifizierung können auch hier ein Basismodul, ein Aufbaumodul Koordination und ein Aufbaumodul Leitung unterschieden werden. Alle drei Module sind Voraussetzung für die Übernahme der Position der „Leitenden Fachkraft im außerschulischen Ganztags“.

Eckpunkte für ein Basismodul Außerschulischer Ganztags

- Entwicklungspsychologische und pädagogische Grundlagen zur Bildung im Grundschulalter
- Rechtliche Grundlagen der schulischen und außerschulischen Ganztagsbildung
- Gestaltung von Angeboten im Rahmen des außerschulischen Ganztags
- Zusammenarbeit mit Lehrkräften im Unterricht
- Rolle und Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft im außerschulischen Ganztags
- Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrkräften im Rahmen des schulischen Ganztags

Eckpunkte für ein Aufbaumodul Koordination

- Erarbeitung, Abstimmung und Weiterentwicklung eines Kooperationskonzepts
- Kommunikation und Konfliktmanagement
- Einbezug des Ganztags-Teams in den Organisations- und Abstimmungsprozess
- Kooperation mit dem Träger und anderen Bildungsinstitutionen des außerschulischen Ganztags (z. B. Sportverein, Musikschule, Bibliotheken, Theater, Stadtteilangebote)

Eckpunkte für ein Aufbaumodul Leitung

- Organisation und Verwaltung
- Führung und Entwicklung des sozialpädagogischen Teams
- Gemeinsame strategische Planung des außerschulischen Ganztags in Zusammenarbeit mit der Schulleitung
- Weiterentwicklung der Qualität des außerschulischen Ganztags

⁸⁾ <https://sag-sh.de/veranstaltungen/zertifikatskurs-qualifizierung-paedagogischer-mitarbeiter-innen-an-ganztagschulen>

⁹⁾ https://afg-im-netz.de/fortbildung/q1_fachpaedagoge-fuer-ganztagschulen/



Leitende Fachkraft im außerschulischen Ganzttag

Das Profil einer Karriere „Leitende Fachkraft im außerschulischen Ganzttag“ ist noch weitgehend unbekannt, kann aber für die zukünftige Ausgestaltung der Ganztagsbildung für die Grundschule eine zentrale Rolle spielen. Hierzu müssen strukturelle und inhaltliche Merkmale festgelegt werden, damit das Ziel einer hohen Qualität im außerschulischen Ganzttagsschulbereich erreicht werden kann.

- Die Stellung der „Leitenden Fachkraft im außerschulischen Ganzttag“ ist die Leitung eines Teams, das mit der Umsetzung des außerschulischen Ganztags beauftragt ist. Damit entspricht diese Position einer vertikalen Karriere.
- Diese Fachkraft sollte über Wissen zur Organisation Schule und Grundschulkinder verfügen, um die Strukturen und Logiken zu verstehen, und um hieran anknüpfend Vorschläge zur Gestaltung des außerschulischen Angebotes entwerfen zu können. In ihrer Position im personellen Gefüge muss sie in der Lage sein, divergierende Erwartungen und Fachkulturen, die zu Konflikten zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften führen können, aufzugreifen und zu vermitteln. Sie sollte das außerschulische Bildungsangebot entwerfen, abstimmen, planen, koordinieren und evaluieren und das eingebundene Personal leiten können.
- Ein hochschulischer Abschluss oder eine Weiterqualifizierung auf hochschulischem Niveau erhöht die Akzeptanz der Leitung für den Ganzttag an Grundschulen durch das Lehrpersonal der Schule.
- Dazu ist eine Positionierung auf Augenhöhe mit der Schulleitung notwendig, die sich im Tarifgefüge in einer Eingruppierung analog zum TVöD S 13 niederschlagen sollte.
- Angedacht wird eine volle Stelle für diese Fachkraft, da ein Mindestmaß an Präsenz Voraussetzung für eine funktionierende Kooperation im Ganzttag darstellt (Speck et al. 2011).

4 Bedarf und Interesse an Karrierewegen

Um zu ermitteln, welche Relevanz die vorgeschlagenen Fach- und Führungskarrieren in der Kindertagesbetreuung entfalten können, wird im Folgenden zunächst der Frage nachgegangen, wie viele Fachkräfte der exemplarisch betrachteten Karrieren kurz- bis mittelfristig bundesweit gebraucht werden könnten (Kapitel 4.1). Im Anschluss wird untersucht, wie groß das Interesse auf Seiten der Fachkräfte sein wird, diese Entwicklungs- und Aufstiegswege einzuschlagen (Kapitel 4.2).

4.1 Mittelfristige Bedarfe an Fach- und Führungskarrieren

1. Karriere ‚Sprachliche Bildung‘

Für eine Annäherung an den Bedarf an horizontalen Karrieren ‚Sprachliche Bildung‘ wird der Anteil der *Sprach-Kitas* zugrunde gelegt, die durch das Bundesprogramm "Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist" gefördert werden. Dieser belief sich im Jahr 2021 auf 12,4 Prozent aller Kindertageseinrichtungen (ohne reine Horte) in Deutschland.¹⁰ Angesichts der fachlichen Empfehlung, das Prinzip „zusätzliche Fachkraft“ für sprachliche Bildung zu verbreiten (Kurucz et al. 2021), wird dieser Anteil zunächst um den Faktor 3 auf **37,2 Prozent** erhöht.

⇒ Dann ergäbe sich ein Bedarf von rund **20.300** Fachkräften für horizontale Karrieren in der Sprachlichen Bildung.

2. Karriere ‚Praxisanleitung‘

Für eine Annäherung an den Bedarf an diagonalen Karrieren ‚Praxisanleitung‘ wird zunächst der Anteil der Kindertageseinrichtungen mit Auszubildenden in der praxisintegrierten Ausbildung zu staatlich anerkannten Erzieher:innen zugrunde gelegt. Dieser wird näherungsweise auf Basis von Daten der Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit bestimmt. Demnach belief sich der Anteil der Ausbildungsbetriebe¹¹ im Wirtschaftszweig Kindergärten und Vorschulen zum 30. Juni 2020 auf 21,7 Prozent aller Betriebe in diesem Wirtschaftszweig (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2021). In den letzten Jahren ist diese Quote deutlich angestiegen – von 8,4 Prozent im Jahr 2013. Da zukünftig mit einer Ausweitung der praxisintegrierten Ausbildung zu staatlich anerkannten Erzieher:innen zu rechnen ist, wird dieser Anteil um den Faktor 2 auf **43,5 Prozent** erhöht.

⇒ Dann ergäbe sich ein Bedarf von rund **25.400** Fachkräften für diagonale Karrieren in der Praxisanleitung.

3. Karriere ‚Außerschulischer Ganztag‘

Für eine Annäherung an den Bedarf an vertikalen Karrieren ‚Außerschulischer Ganztag‘ wird zunächst vom Anteil der Ganztagsgrundschulen, die mit der Kinder- und Jugendhilfe für die Durchführung von Ganztagsangeboten kooperieren, zugrunde gelegt. Dieser belief sich

¹⁰ Das sind 6.765 von 54.627 Einrichtungen (ohne reine Horte) (BMFSFJ 2021b, Statistisches Bundesamt 2021a).

¹¹ Erfasste Auszubildende: u. a. Auszubildende in schulischen Berufsausbildungen, in denen ein Ausbildungsentgelt gezahlt wird (keine Personen, deren berufliche Ausbildung ausschließlich an beruflichen Schulen ohne sozialversicherungspflichtigen Ausbildungsvertrag erfolgt).

Befragungsergebnissen zufolge im Jahr 2018 auf 48,5 Prozent aller Ganztagsgrundschulen (StEG-Konsortium 2019, S. 33). Gemessen an der aktuellen Anzahl an Grundschulen entspricht dies einem Anteil von **33,8 Prozent**.¹² Im Gegensatz zu den anderen beiden Karrierewegen wird bei der vertikalen Karriere ‚Außerschulischer Ganztag‘ zunächst keine Erhöhung um einen bestimmten Faktor vorgenommen, da auch ohne eine solche Erhöhung bereits ein signifikanter Anteil des Feldes abgedeckt wird.

⇒ Dann ergäbe sich ein Bedarf von rund **5.200** Fachkräften für vertikale Karrieren im Außerschulischen Ganztag.

In Summe ergibt sich ein mittelfristiger Gesamtbedarf an ca. **50.900** der vorgeschlagenen Fach- und Führungskarrieren.¹³

4.2 Interesse der Fachkräfte an Fach- und Führungskarrieren

An die Ermittlung des kurz- bis mittelfristigen Bedarfs an den vorgeschlagenen Fach- und Führungskarrieren schließt sich die Frage an, ob dieser durch das vorhandene Karriereinteresse von Fachkräften in der Kindertagesbetreuung gedeckt werden kann. Erkenntnisse zum Weiterbildungsverhalten pädagogischer Fachkräfte lassen darauf schließen, dass der zuvor hergeleitete, mittelfristige Bedarf an Fach- und Führungskarrieren in der Kindertagesbetreuung durch das zu erwartende Interesse seitens der pädagogischen Fachkräfte gedeckt werden kann. Fachkräftebefragungen zeigen, dass das pädagogische Personal von Kindertageseinrichtungen trotz geringer Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten zum Teil bereits an länger- bzw. langfristigen Weiterbildungen teilnimmt:

- In einer im Jahr 2011 bundesweit durchgeführten, repräsentativen Befragung gaben 15 Prozent der pädagogischen Fachkräfte an, in den zurückliegenden zwölf Monaten an einer berufsbegleitenden Zusatzausbildung teilgenommen zu haben, 1 Prozent an sonstigen längerfristigen Lehrgängen/Kursen bzw. an einem berufsbegleitenden Studium (Viernickel et al. 2013, S. 45). In der aktuelleren WiFF-Fachkräftebefragung aus dem Jahr 2016 belief sich der Anteil der pädagogischen Mitarbeiter:innen, die eigenen Angaben zufolge in den zurückliegenden zwölf Monaten an einer langfristigen berufsbezogenen Weiterbildung im Umfang von über sieben Tagen teilgenommen haben, auf 11 Prozent (Buschle/Gruber 2018, S. 59).¹⁴
- Eine überdurchschnittlich hohe Weiterbildungsneigung könnte dabei bei jüngeren pädagogischen Fachkräften bestehen. So gaben von den in einer bundesweiten Studie befragten pädagogischen Fachkräften 13 Prozent an, innerhalb von zwölf Monaten nach ihrem Fachschul-/Hochschulabschluss an einer langfristigen berufsbezogenen Weiterbildungsveranstaltung im Umfang von über sieben Tagen teilgenommen zu haben (eigene Berechnungen auf Basis Fuchs-Rechlin/Züchner 2018, S. 51).
- Anhaltspunkte zum Anteil der pädagogischen Fachkräfte, die im Laufe ihrer gesamten bisherigen Erwerbsbiografie eine zertifizierte und mindestens ein- bis zweijährige Zusatzausbildung berufsbegleitend erworben haben, liefert die bereits zitierte Studie von Viernickel et al. (2013). Den Ergebnissen der Studie zufolge belief sich der entsprechende Anteil im Jahr 2011 auf etwas weniger als 50 Prozent. Die Belastbarkeit dieses Ergebnisses ist aufgrund

¹² Eigene Berechnungen auf Basis StEG-Konsortium 2019, KMK-Sekretariat 2021 und Statistisches Bundesamt 2021b.

¹³ Fachkräfte, die bereits in den genannten Tätigkeitsfeldern (Sprachförderung, Praxisanleitung, Grundschulkinderpädagogik) tätig sind, werden hier bewusst nicht berücksichtigt, da sie die festgelegten Eckpunkte nicht erfüllen und es über die beiden Bundesprogramme in den Bereichen Sprachförderung und Praxisanleitung hinaus keine valide Datengrundlage zu diesen Fachkräften gibt. Im Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ wurden zum 15. Dezember 2021 rund 7.400 zusätzliche Fachkräfte für sprachliche Bildung gefördert, im Bundesprogramm Fachkräfteoffensive waren rund 2.600 Fachkräfte als Praxisleitungen tätig (bewilligte Vorhaben).

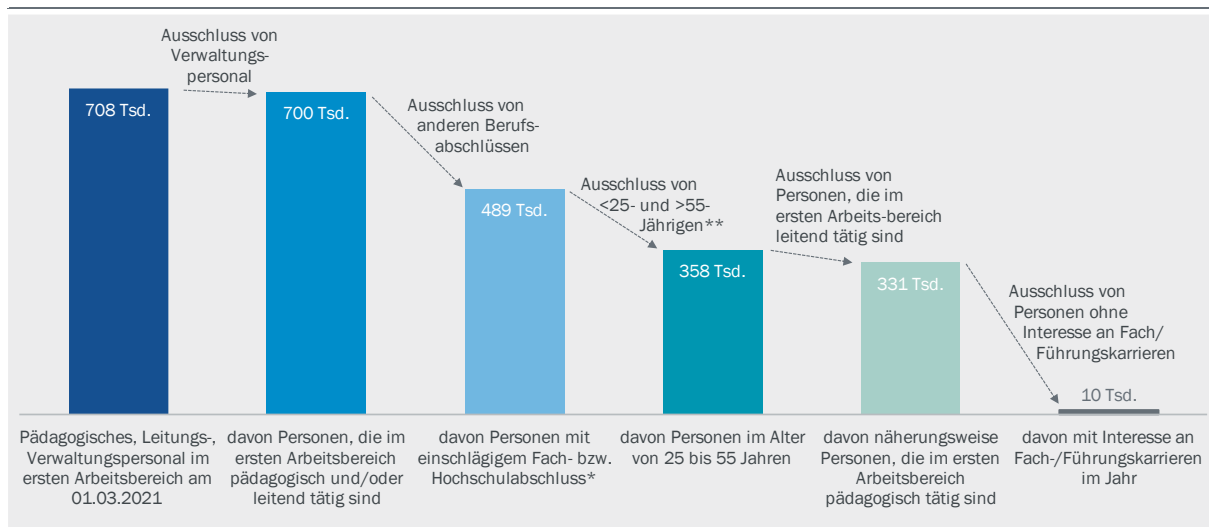
¹⁴ Siehe auch Beher/Walter 2012, S. 34.

der geringen Fallzahl jedoch eingeschränkt und vermutlich eher zu hoch angesetzt (Viernickel et al. 2013, S. 46).

- Erfahrungen aus der Praxis mit bereits bestehenden Fachkarrieren-Angeboten zufolge nehmen im Durchschnitt 1,5 Prozent des pädagogischen Personals im Jahr an längerfristigen Weiterbildungen teil.

In der Gesamtschau der Daten wird angenommen, dass sich jährlich **3,0 Prozent** der pädagogischen Fachkräfte für die vorgeschlagenen Karrierewege entscheiden würden. Zugleich soll der Personenkreis, der für eine Fach- und/oder Führungskarriere infrage käme, auf statistischer Grundlage eingegrenzt werden. Unter der Annahme, dass von den 331.000 pädagogisch Tätigen, die für eine solche Karriere grundsätzlich infrage kämen (Abbildung 3), jährlich **3,0 Prozent** an einer der Weiterbildungen teilnehmen, ergäben sich rund **10.000** Qualifizierungen jährlich. Rein rechnerisch könnte der zuvor ermittelte Gesamtbedarf an weiterqualifizierten Fachkräften in Höhe von rund 50.900 Personen damit **nach fünf Jahren** gedeckt werden. In der Praxis ist davon auszugehen, dass auch die benötigten Weiterbildungskapazitäten sowie die möglichen Stellen für die Fach- und Führungskarrieren sukzessive aufgebaut werden, sodass das Potenzial an interessierten Personen ausreichend erscheint. Zudem gibt es bereits im bestehenden System Personen, die beispielsweise als Sprachförderkräfte oder Praxisanleiter:innen in Kindertageseinrichtungen tätig sind, und die dementsprechend ein Potenzial darstellen.

Abbildung 3: Eingrenzung des für Karrierewege grundsätzlich infrage kommenden Personenkreises
Tätige Personen in Kindertageseinrichtungen am 01.03.2021, Bund



* Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen (FH), Kindheitspädagog:innen, (Sozial-) Pädagog:innen, Erziehungswissenschaftler:innen (Uni). ** Unter 25-Jährige wurden in dieser Betrachtung ausgeschlossen, da die für eine Fach-/Führungskarriere erforderliche Berufserfahrung in diesem Alter in der Regel noch nicht vorhanden ist (vgl. Kapitel 2.2). Über 55-Jährige wurden ausgeschlossen, da die Teilnahme an (non-) formalen Bildungsaktivitäten erfahrungsgemäß mit zunehmendem Alter sinkt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tab. G2-1 web).
Quelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik 2021, eigene Berechnungen © Prognos 2022

5 Kosten und Erträge von Karrierewegen

Die Einführung der vorgeschlagenen Karrierewege in der Kindertagesbetreuung zieht Kosten nach sich. Diese setzen sich im Wesentlichen aus Kosten für die Weiterbildung (Weiterbildungskosten) sowie aus Kosten für höhere Entgelte und Freistellungen (Arbeitskosten) zusammen. Diesen Kosten stehen direkte monetäre Erträge für die Fachkräfte in Form höherer Entgelte sowie für die öffentliche Hand in Form höherer Sozialbeiträge und Lohnsteuerabgaben gegenüber.

In Kapitel 5.1 werden zunächst die Weiterbildungskosten (Kapitel 5.1.1) und anschließend die Arbeitskosten (Kapitel 5.1.2) dargestellt, die mit der Einführung der vorgeschlagenen Karrierewege verbunden sind. In Kapitel 5.2 werden im Anschluss zum einen die Erträge für die Fachkräfte (5.2.1) und zum anderen die Erträge für die öffentliche Hand (Kapitel 5.2.2) betrachtet.

5.1 Kosten für Weiterbildung, Vergütungserhöhungen und Freistellungen

5.1.1 Weiterbildungskosten

Für die Quantifizierung der direkten Weiterbildungskosten sind zwei verschiedene Ansätze möglich, je nachdem, ob die Weiterqualifizierung durch Lehraufträge an Hochschulen abgedeckt wird (Ansatz 1), oder ob es sich dabei um ein reguläres Hochschulangebot handelt (Ansatz 2). Die Kosten von Weiterbildungsanbietern sind grundsätzlich schwer zu kalkulieren, da es auf eine Reihe von Faktoren ankommt wie z. B. die Lehrkosten in Abhängigkeit von der Qualifikation des Lehrpersonals, Overheadkosten sowie Zertifizierungskosten. Weiterhin muss berücksichtigt werden, welche Kosten die Teilnehmer:innen bzw. die Träger übernehmen könnten. Aus diesem Grund wurde ein Mittelwert aus verfügbaren Daten für die beiden Ansätze gebildet.

1. Quantifizierung auf Basis eines unterstellten Personalkostensatzes je Unterrichtseinheit im Rahmen von Lehraufträgen

Der erste Berechnungsansatz geht von einem Personalkostensatz je Unterrichtseinheit in Höhe von 45 Euro, einer Prüfungsgebühr je Kurs in Höhe von 200 Euro, einem Sachkostenanteil an den Gesamtkosten in Höhe von 20 Prozent und einer durchschnittlichen Kursstärke von 18 Plätzen aus. Unter diesen Annahmen belaufen sich die Kosten eines Weiterbildungsplatzes in Abhängigkeit vom Umfang der Weiterbildung auf 1.900 bis 2.800 Euro (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Quantifizierung der direkten Weiterbildungskosten – Berechnungsansatz 1

Annahmen	
Personalkostensatz je Unterrichtseinheit	45 €
Prüfungsgebühr (einmalig)	200 €
Sachkostenanteil an den Gesamtkosten	20 %
Kursstärke (durchschnittliche Platzzahl je Kurs)	18

Gesamtkosten eines Weiterbildungsplatzes

... bei Weiterbildungsumfang von 600 Unterrichtseinheiten (≈ klassische Fachkarriere)	1.900 €
... bei Weiterbildungsumfang von 750 Unterrichtseinheiten (≈ koordinierende Fachkarriere)	2.400 €
... bei Weiterbildungsumfang von 900 Unterrichtseinheiten (≈ Fach- und Führungskarriere)	2.800 €

Quelle: eigene Berechnungen

© Prognos 2022

2. Quantifizierung auf Basis der Kosten eines FH-Master-Studienplatzes im Fach Sozialwesen

Der zweite Berechnungsansatz geht von den durchschnittlichen jährlichen Kosten eines Master-Studienplatzes an Fachhochschulen (FH) in dem der Elementarpädagogik am nächsten verwandten Fach Sozialwesen aus. Diese wurden in Anlehnung an Pasternack/Schildberg (2005) auf Grundlage von Daten des Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleichs (AKL) des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)¹⁵ zunächst berechnet und anschließend entsprechend dem Verhältnis zwischen den ECTS-Punkten eines Master-Studienjahres und den ECTS-Punkten der in Kapitel 2 konzipierten Weiterbildungen skaliert. Im Ergebnis belaufen sich die Kosten eines Weiterbildungsplatzes in Abhängigkeit vom Umfang der Weiterbildung auf 2.100 bis 3.200 Euro (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Quantifizierung der direkten Weiterbildungskosten – Berechnungsansatz 2

Berechnung der Kosten eines FH-Master-Studienplatzes im Fach Sozialwesen im Jahr (60 ECTS-Punkte)	
Lehrkosten eines FH-Master-Studienplatzes im Fach Sozialwesen im Jahr	5.200 €
<i>Korrekturfaktor: Zuschlag für Forschungskosten*</i>	<i>1,10</i>
Lehr- und Forschungskosten eines FH-Master-Studienplatzes im Fach Sozialwesen im Jahr	5.700 €
<i>Korrekturfaktor: Zuschlag Bau-/Baubewirtschaftungskosten**</i>	<i>1,11</i>
Gesamtkosten eines FH-Master-Studienplatzes im Fach Sozialwesen im Jahr	6.400 €

¹⁵ Grundlage des AKL sind Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsdaten der öffentlichen Hochschulen in Norddeutschland (in Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein).

Kosten eines Weiterbildungsplatzes

... bei Weiterbildungsumfang von 20 ECTS (Skalierungsfaktor: 0,33) (≈ klassische Fachkarriere)	2.100 €
... bei Weiterbildungsumfang von 25 ECTS (Skalierungsfaktor: 0,42) (≈ koordinierende Fachkarriere)	2.700 €
... bei Weiterbildungsumfang von 30 ECTS (Skalierungsfaktor: 0,50) (≈ Fach- und Führungskarriere)	3.200 €

* Bei einem Forschungskostenanteil an den Lehr- und Forschungskosten in Höhe von 9 Prozent. © Prognos 2022
 ** Bei einem Bau-/Baubewirtschaftungskostenanteil an den Gesamtkosten in Höhe von 10 Prozent.
 Quellen: Jenkner et al. (2019, Tab. 3.2.1), Pasternack/Schildberg (2005, Tab. 6), eigene Berechnungen

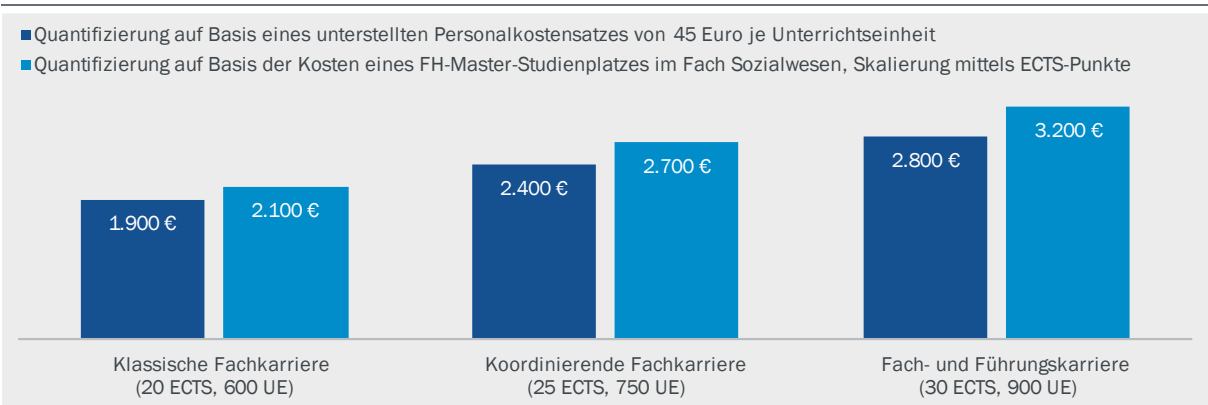
Weiterbildungskosten im Vergleich

- Bei der klassischen Fachkarriere belaufen sich die direkten Weiterbildungskosten je nach Berechnungsverfahren auf **1.900 bis 2.100 Euro** je Platz.
- Bei der koordinierenden Fachkarriere belaufen sich die direkten Weiterbildungskosten je nach Berechnungsverfahren auf **2.400 bis 2.700 Euro** je Platz.
- Bei der Fach- und Führungskarriere belaufen sich die direkten Weiterbildungskosten je nach Berechnungsverfahren auf **2.800 bis 3.200 Euro** je Platz.

Nicht berücksichtigt sind dabei Kosten für die Konzeption der Weiterbildungsangebote sowie eventuell anfallende Reise-, Unterkunfts- und Verpflegungskosten sowie Kosten für die Freistellung von Mitarbeiter:innen.

Die Finanzierung der Weiterbildungskosten könnte grundsätzlich im Finanzierungsmix zwischen Land und Einrichtungsträgern erfolgen. Bei einer Beteiligung der Träger an der Finanzierung wäre dabei eine verpflichtende Bindung der weiterqualifizierten Fachkräfte an den an der Finanzierung beteiligten Träger in einem bestimmten zeitlichen Umfang (z. B. drei Jahre) denkbar.

Abbildung 4: Direkte Weiterbildungskosten je Platz im Vergleich



Quellen: Jenkner et al. (2019, Tab. 3.2.1), Pasternack/Schildberg (2005, Tab. 6), eigene Berechnungen © Prognos 2022

5.1.2 Arbeitskosten

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird davon ausgegangen, dass Erzieher:innen, die eine Fach- und/oder Führungskarriere verfolgen, eine höhere Entlohnung erhalten als Erzieher:innen im reinen Gruppendienst. Zudem wird unterstellt, dass Erzieher:innen in einer Fach- und/oder Führungskarriere für die damit verbundenen Aufgaben in gewissem Umfang vom Gruppendienst freigestellt und folglich von anderen Fachkräften kompensiert werden müssen. Die hieraus resultierenden Kosten werden im Folgenden differenziert für die Vergütungserhöhungen und die Freistellungen dargestellt.

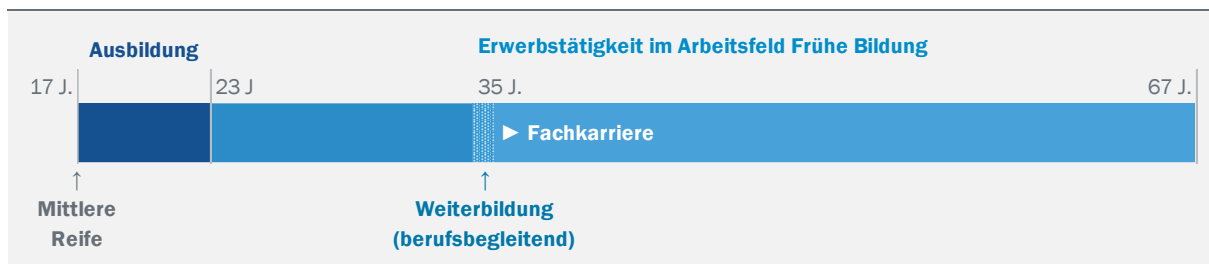
Effekte von Vergütungserhöhungen

Zur Abschätzung der aus Vergütungserhöhungen resultierenden ökonomischen Effekte von Karrierewegen sind zunächst Annahmen zur Berufsbiografie von pädagogischen Fachkräften zu setzen. In Anlehnung an Pasternack/Schildberg (2015, S. 185) und Erfahrungen aus der Praxis mit bereits bestehenden Fachkarrieren-Angeboten wird dabei folgende idealtypische Berufsbiografie für pädagogische Fachkräfte, die im Laufe ihrer Berufsbiografie eine Fach- und/oder Führungskarriere einschlagen, unterstellt (siehe auch Abbildung 5):

- Mittlere Reife mit Abschluss der 10. Klasse
- Berufliche Erstausbildung im sozialen Bereich (ca. 2,5 Jahre)
- Besuch der Fachschule für Sozialpädagogik (ca. 2 Jahre)
- Anerkennungsjahr/Berufspraktikum (ca. 1 Jahr)
- Im Alter von 23 Jahren Aufnahme einer Erwerbstätigkeit als Erzieher:in
- Im Alter von 35 Jahren berufsbegleitende Weiterbildung (ca. 1 Jahr)
- Im Anschluss Fach-/Führungskarriere im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung

Bei der Betrachtung der Kosten und Erträge je Karriere werden die Effekte zusätzlich für Berufsbiografie, in welchen die Weiterbildung mit 25 erfolgt, aufgezeigt.

Abbildung 5: Idealtypische Berufsbiografie von pädagogischen Fachkräften mit Fach-/Führungskarriere



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Pasternack/Schildberg (2015, S. 185) und den Erfahrungen eines großen Trägers von Kindertageseinrichtungen mit einem Fachkarrieren-Angebot

© Prognos 2022

Für diese idealtypische Berufsbiografie sind Annahmen zur Entgeltentwicklung zu setzen. Hierfür wird der TVöD-SuE herangezogen. Die Eingruppierung in die Entgeltgruppen des TVöD-SuE richtet sich grundsätzlich nach Tätigkeitsmerkmalen. Maßgeblich für die Eingruppierung ist die Tätigkeit, die mindestens die Hälfte der Zeit ausgeübt wird. Erzieher:innen mit staatlicher Anerkennung sind bei entsprechender Tätigkeit in die Entgeltgruppe S 8a einzugruppieren. Bei Ausübung „besonders schwieriger fachlicher“ Tätigkeiten erfolgt die Eingruppierung in die Entgeltgruppe S 8b.

Werden sie dagegen als Leiter:innen von Kindertageseinrichtungen mit einer durchschnittlichen Belegung von mindestens 40 Plätzen beschäftigt, ist die Eingruppierung in die Entgeltgruppe S 13 vorgesehen.

Zu einer Höhergruppierung kommt es, wenn sich die übertragene Tätigkeit so verändert, dass die Tätigkeitsmerkmale einer höheren Entgeltgruppe erfüllt werden. Im Bereich der Kindertagesbetreuung ist dies insbesondere der Fall, wenn Erzieher:innen besonders schwierige fachliche Aufgaben oder Leitungsaufgaben übertragen werden. Die Höhergruppierung erfolgt dabei stufengleich. Eine Anrechnung der in der niedrigeren Entgeltgruppe erworbenen Stufenlaufzeit ist jedoch nicht möglich.

Der TVöD-SuE bietet somit bereits Möglichkeiten für Vergütungserhöhungen bei Ausübung besonders schwieriger fachlicher Tätigkeiten oder Leitungsaufgaben. Gleichwohl müssten die tariflichen Regelungen bei der Einführung der vorgeschlagenen Fach- und Führungskarrieren in der Kindertagesbetreuung hinsichtlich ihrer diesbezüglichen Passgenauigkeit im Einzelnen geprüft und ggf. angepasst werden. Für die nachfolgenden Berechnungen der ökonomischen Effekte von Fach- und Führungskarrieren wird unterstellt, dass sowohl die klassische als auch die koordinierende Fachkarriere jeweils in die Entgeltgruppe S 8b und die Fach- und Führungskarriere in die Entgeltgruppe S 13 eingruppiert werden.

Die durch Vergütungserhöhungen entstehenden Mehrkosten werden berechnet, indem die Arbeitskosten einer weiterqualifizierten Fachkraft den Arbeitskosten einer herkömmlichen Fachkraft mit ansonsten gleicher Erwerbsbiografie (=Referenzbiografie) gegenübergestellt werden. Die Berechnung der Arbeitskosten erfolgt unter den zuvor gesetzten Annahmen zur typisierten Berufsbiografie sowie zur Eingruppierung der drei Karrierewege in den TVöD-SuE. Dabei wird von einer Vollzeitstätigkeit ausgegangen und die zum 1. April 2022 geltende Entgelttabelle des TVöD-SuE samt aktuell geltender Regelungen von Stufenlaufzeiten und Höhergruppierungen zugrunde gelegt. Des Weiteren wird ein Zuschlag in Höhe von 25 Prozent zur Berücksichtigung der Arbeitgeberanteile zur Sozialversicherung veranschlagt.

Die Quantifizierung der Kosteneffekte durch Vergütungserhöhung erfolgt für die drei betrachteten Karrierewege jeweils differenziert für die beiden Erwerbsbiografien – Weiterbildung im Alter von 25 oder 35 Jahren. Neben den kurzfristigen Effekten, die sich direkt im Jahr nach der Weiterbildung ergeben, werden auch die langfristigen Effekte – gemessen als durchschnittliche jährliche Mehrkosten im Zeitraum zwischen dem Beginn der Karriere und dem Ende der Erwerbsphase – ausgewiesen.

Im Ergebnis fallen die Arbeitskosten in der Erwerbsbiografie 25 im ersten Jahr der klassischen und der koordinierenden Fachkarriere um jeweils 1.103 Euro höher aus als in der Referenzbiografie. Für die Fach- und Führungskarriere resultieren in der Erwerbsbiografie 25 im ersten Jahr der Karriere zusätzliche Arbeitskosten in Höhe von 6.760 Euro. Auch in der Erwerbsbiografie 35 erhöhen sich die Arbeitskosten im ersten Jahr der Karriere, und zwar um 6.618 Euro bei der klassischen und der koordinierenden Fachkarriere sowie um 11.490 Euro bei der Fach- und Führungskarriere.

Die durchschnittlichen jährlichen Mehrkosten ab Beginn der Karriere belaufen sich in der Erwerbsbiografie 25 auf 4.658 Euro bei der klassischen und der koordinierenden Fachkarriere sowie auf 9.150 Euro bei der Fach- und Führungskarriere. In der Erwerbsbiografie 35 fallen sie mit 6.857 Euro bei der klassischen und der koordinierenden Fachkarriere sowie mit 10.746 Euro bei der Fach- und Führungskarriere nochmals höher aus.

Tabelle 5: Kosteneffekte durch Vergütungserhöhungen

Δ-Jahresentgelt (inkl. Sonderzahlung) gegenüber Referenzbiografie, in Euro, nach Erwerbsbiografie und Karriereweg

	Klassische Fachkarriere <i>Sprachliche Bildung</i>	Koordinierende Fachkarriere <i>Praxis- anleitung</i>	Fach- & Füh- rungskarriere <i>Außerschul. Ganztag</i>
im ersten Jahr der Karriere			
Erwerbsbiografie 25	1.103	1.103	6.760
Erwerbsbiografie 35	6.618	6.618	11.490
im Jahresdurchschnitt der verbleibenden Erwerbsbiografie			
Erwerbsbiografie 25	4.658	4.658	9.150
Erwerbsbiografie 35	6.857	6.857	10.746

Quelle: eigene Berechnungen

© Prognos 2022

Effekte von Freistellungen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird davon ausgegangen, dass Fachkräfte mit einer Fach- und/oder Führungskarriere für die damit verbundenen Aufgaben in gewissem Umfang vom Gruppendienst freigestellt und somit von anderen Fachkräften kompensiert werden müssen. Zur Berechnung der zusätzlichen Arbeitskosten, die durch diese Freistellung der weiterqualifizierten Fachkräfte entstehen, sind zunächst Annahmen zum Umfang der Freistellung zu setzen:

- Bei der klassischen Fachkarriere ‚Sprachliche Bildung‘ wird die Anzahl der Freistellungsstunden der weiterqualifizierten Fachkräfte aus dem Bundesprogramm ‚Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist‘ abgeleitet. Dieses sieht ein Zeitkontingent für die Sprachliche Bildung in Höhe von mindestens **19,5 Wochenstunden** bei Kindertageseinrichtungen mit unter 100 Kindern und in Höhe von 39 Wochenstunden bei Kindertageseinrichtungen mit 100 Kindern und mehr vor (BMFSFJ, 2021a, S. 2f.).
- Bei der koordinierenden Fachkarriere ‚Praxisanleitung‘ wird die Anzahl der Freistellungsstunden der weiterqualifizierten Fachkräfte aus dem Bundesprogramm ‚Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher‘ abgeleitet. Dies sieht ein Zeitkontingent für die Praxisanleitung von Fachschüler:innen in der praxisintegrierten Ausbildung in Höhe von **2 Wochenstunden** vor (BMFSFJ, 2019, S. 18).
- Bei der Fach- und Führungskarriere ‚Außerschulischer Ganztag‘ wird eine Freistellung im Umfang von **39 Wochenstunden** unterstellt (vgl. Kapitel 3.3).

Wird davon ausgehend unterstellt, dass die freigestellten Fachkräfte von pädagogischen Mitarbeiter:innen mit einem Durchschnittsgehalt in Höhe von S 8a (Stufe 3) TVöD-SuE kompensiert werden, resultieren zusätzliche jährliche Arbeitskosten je Karriere in Höhe von 28.889 Euro für die klassische Fachkarriere ‚Sprachliche Bildung‘, 2.767 Euro für die koordinierende Fachkarriere ‚Praxisanleitung‘ und 53.950 Euro für die Fach- und Führungskarriere ‚Außerschulischer Ganztag‘.

Tabelle 6: Kosteneffekte durch Freistellungen

in Euro, nach Karriereweg

	Freistellungskosten je Karriere im Jahr
Klassische Fachkarriere ‚Sprachliche Bildung‘	28.889
Koordinierende Fachkarriere ‚Praxisanleitung‘	2.767
Fach- und Führungskarriere ‚Außerschulischer Ganzttag‘	53.950

Quelle: eigene Berechnungen

© Prognos 2022

5.2 Erträge für die Fachkräfte und die öffentliche Hand

5.2.1 Erträge für die Fachkräfte

Die Jahresbruttogehälter der Fachkräfte verändern sich je nach gewähltem Karriereweg. Dabei kommt es in jedem der betrachteten Fälle zu einem spürbaren Anstieg des Gehalts. Im günstigsten Fall einer Leitenden Fachkraft Außerschulischer Ganzttag und der Erwerbsbiografie 35 beträgt der Gehaltszuwachs im ersten Jahr nach Beginn der Karriere ganze 9.192 Euro (Tabelle 7). Im Jahresdurchschnitt der verbleibenden Erwerbsbiografie beläuft sich der Aufschlag des Jahresbruttogehalts gegenüber der Referenzbiografie auf jährlich 8.597 Euro.

Tabelle 7: Veränderung des Jahresbruttogehalts (inkl. Sonderzahlung) gegenüber der Referenzbiografie

in Euro, nach Erwerbsbiografie und Karriereweg

	Klassische Fachkarriere <i>Sprachliche Bildung</i>	Koordinierende Fachkarriere <i>Praxis- anleitung</i>	Fach- & Füh- rungskarriere <i>Außerschul. Ganzttag</i>
im ersten Jahr der Karriere			
Erwerbsbiografie 25	883	883	5.408
Erwerbsbiografie 35	5.294	5.294	9.192
im Jahresdurchschnitt der verbleibenden Erwerbsbiografie			
Erwerbsbiografie 25	3.727	3.727	7.320
Erwerbsbiografie 35	5.486	5.486	8.597

Quelle: eigene Berechnungen

© Prognos 2022

5.2.2 Erträge für die öffentliche Hand

Mit den Gehaltszuwächsen der Fachkräfte sind in der Regel höhere Lohnsteuerabgaben und Sozialversicherungsbeiträge verbunden. Aus Sicht der öffentlichen Hand stellen diese Posten zusätzliche Einnahmen dar und sind somit als „Erträge“ den mit den Karrierewegen verbundenen Kosten gegenüberzustellen.¹⁶ Analog zu dem im vorherigen Kapitel dargestellten Erträgen für die Fachkräfte zeigen sich hier ebenfalls unterschiedliche Ergebnisse für die kurz- und langfristige Betrachtung sowie je nach Lebensalter, in dem der Karriereweg eingeschlagen wird.

Für das erste Jahr nach Beginn der Karriere ergeben sich in der Erwerbsbiografie 25 für die beiden Fachkarrieren positive Effekte (Tabelle 8). So steigen die Erträge durch Sozialbeiträge und Lohnsteuern um 366 bzw. 142 Euro. Grund hierfür ist das gegenüber der Referenzbiografie um 883 Euro höhere Gehalt (inkl. Jahressonderzahlung).¹⁷ Bei der Fach- und Führungskarriere fallen die Effekte mit 2.244 Euro an Sozialbeiträgen und 871 Euro an Lohnsteuerabgaben noch einmal deutlich höher aus.

In der Erwerbsbiografie 35 ist der Beginn der Karriere ebenfalls in jedem der drei Karrierewege mit einer direkten Erhöhung des Gehalts verbunden. Entsprechend erhöhen sich ebenfalls die Erträge der öffentlichen Hand durch Sozialbeiträge und Lohnsteuerabgaben. In den beiden Fachkarrieren liegen die zusätzlichen Sozialbeiträge bei 2.197 Euro, die zusätzlichen Erträge durch Lohnsteuern belaufen sich auf 852 Euro. Noch höher fallen die zusätzlichen Erträge bei der Fach- und Führungskarriere aus. In dieser Karriere betragen die zusätzlichen Sozialbeiträge und Lohnsteuern 3.815 bzw. 1.480 Euro.

Tabelle 8: Erträge durch Sozialbeiträge und Lohnsteuerabgaben im ersten Jahr der Karriere

in Euro, nach Erwerbsbiografie und Karriereweg

	Klassische Fachkarriere <i>Sprachliche Bildung</i>	Koordinierende Fachkarriere <i>Praxis- anleitung</i>	Fach- & Füh- rungskarriere <i>Außerschul. Ganztag</i>
Erwerbsbiografie 25			
Δ-resultierende Sozialbeiträge (AG und AN)	366	366	2.244
Δ-resultierende Lohnsteuer Arbeitnehmer	142	142	871

¹⁶ Für die Abschätzung der durch die höheren Gehälter abgeführten Steuer- und Sozialbeiträge werden verschiedene, in der amtlichen Statistik für das Jahr 2020 ausgewiesene Datensätze (Destatis 2021) herangezogen: *Arbeitnehmerentgelt, Bruttolöhne und -gehälter, Nettolöhne und -gehälter*, die *Sozialbeiträge der Arbeitgeber- und Arbeitnehmer:innen* sowie die abgeführten *Lohnsteuern*. Im Ergebnis lassen sich anhand der jeweiligen Anteile an den Bruttolöhnen und -gehältern die im Jahr 2020 durchschnittlich abgeführten Lohnsteuer- und Sozialversicherungsabgaben je von den Arbeitnehmer:innen „verdientem Euro“ ermitteln. Werden diese Anteile auf die in Abschnitt 5.1.2 (Arbeitskosten) unterstellten Veränderungen des Gehalts je Karriere angelegt, können daraus näherungsweise die resultierenden Sozialbeiträge und Lohnsteuerabgaben abgeleitet werden.

¹⁷ Dabei legen wir vereinfachend für jeden betrachteten Karriereweg die durchschnittlichen prozentualen Sozialbeitrags- und Lohnsteuersätze an. In der Realität variieren die Sätze zwischen den einzelnen Beschäftigten allerdings u. a. aufgrund der Höhe des Einkommens (progressive Steuersätze) oder der jeweiligen familiären Situation. Da im Rahmen der Studie allerdings nicht zwischen bestimmten Fachkräften (bspw. mit/ohne Kinder) unterschieden wird, sind die dadurch entstehenden Verzerrungen vermutlich gering.

Erwerbsbiografie 35

Δ-resultierende Sozialbeiträge (AG und AN)	2.197	2.197	3.815
Δ-resultierende Lohnsteuer Arbeitnehmer	852	852	1.480

Quelle: eigene Berechnungen

© Prognos 2022

Werden hingegen die Jahresdurchschnitte über die verbleibende Erwerbsbiografie nach Beginn der Karriere betrachtet, sind die Unterschiede etwas geringer – sowohl zwischen den Erwerbsbiografien als auch zwischen den einzelnen Karrierewegen. So belaufen sich die zusätzlichen, jährlichen Sozialbeiträge und Lohnsteuerabgaben gegenüber der Referenzbiografie in den ersten beiden Karrieren der Erwerbsbiografie 25 auf jeweils 1.547 bzw. 600 Euro (Tabelle 9). In der Fach- und Führungskarriere belaufen sich die durchschnittlichen, zusätzlichen Sozialbeiträge und Lohnsteuerabgaben hingegen auf 3.038 bzw. 1.178 Euro.

In der Erwerbsbiografie 35 fallen die durchschnittlichen, zusätzlichen Erträge in jeder Karriere noch einmal etwas größer aus. So liegen die resultierenden Sozialbeiträge und Lohnsteuern in den beiden Fachkarrieren um 2.277 bzw. 883 Euro über der Referenzbiografie. Bei der Fach- und Führungskarriere belaufen sich die zusätzlichen Sozialbeiträge und Lohnsteuern hingegen auf 3.568 bzw. 1.384 Euro.

Tabelle 9: Erträge durch Sozialbeiträge und Lohnsteuerabgaben im Jahresdurchschnitt der verbleibenden Erwerbsbiografie

in Euro, nach Erwerbsbiografie und Karriereweg

	Klassische Fachkarriere <i>Sprachliche Bildung</i>	Koordinierende Fachkarriere <i>Praxis- anleitung</i>	Fach- & Füh- rungskarriere <i>Außerschul. Ganztag</i>
Erwerbsbiografie 25			
Δ-resultierende Sozialbeiträge (AG und AN)	1.547	1.547	3.038
Δ-resultierende Lohnsteuer Arbeitnehmer	600	600	1.178
Erwerbsbiografie 35			
Δ-resultierende Sozialbeiträge (AG und AN)	2.277	2.277	3.568
Δ-resultierende Lohnsteuer Arbeitnehmer	883	883	1.384

Quelle: eigene Berechnungen

© Prognos 2022

5.3 Kosten und Erträge von Karrierewegen auf einen Blick

In der folgenden Tabelle werden die zuvor ermittelten Kosten und Erträge, die mit der Einführung der vorgeschlagenen Karrierewege in der Kindertagesbetreuung verbunden sind, differenziert für die drei betrachteten Karrierepfade überblickshaft dargestellt.

Tabelle 10: Mehrkosten und -erträge je Karriereweg auf einen Blick

		Klassische Fachkarriere <i>Sprachliche Bildung</i>	Koordinierende Fachkarriere <i>Praxis- anleitung</i>	Fach- & Füh- rungskarriere <i>Außerschul. Ganztag</i>
Kosten	Weiterbildungskosten*	2.000	2.550	3.000
	Arbeitskosten durch höhere Entgelte**	6.860	6.860	10.750
	Arbeitskosten durch Freistellungen**	28.890	2.770	53.950
Erträge	Jahresbruttogehalt (inkl. Sonderzahlung)**	5.490	5.490	8.600
	Sozialbeiträge durch Vergütungserhöhungen**	2.280	2.280	3.570
	Lohnsteuerabgaben durch Vergütungserhöhungen**	880	880	1.380
	Lohnsteuerabgaben & Sozialbeiträge durch Freistellungen**	13.310	1.280	24.750

* Einmalig. ** Im jährlichen Durchschnitt ab Beginn der Karriere.
Quelle: eigene Berechnungen

© Prognos 2022

6 Nicht-monetäre Renditen

Über die monetär messbaren Effekte der betrachteten Karrierewege hinaus, lassen sich wichtige positive Effekte und nicht-monetäre Gewinne durch deren Etablierung skizzieren. Diese zeigen sich zum einen im Hinblick auf die **Zukunftsfähigkeit** des Systems der Kindertagesbetreuung selbst, als auch als **gesamtgesellschaftlicher Nutzen**.

Das **System der Kindertagesbetreuung** gewinnt durch Fach- und Führungskarrieren insgesamt hinsichtlich seiner Wahrnehmung als attraktives Berufsfeld, was mit einer besseren Bindung der Fachkräfte einhergeht. Die unterschiedlichen Fach- und Führungskarrieren bringen zudem jeweils noch einen spezifischen Nutzen für die Attraktivität und Qualität der Ausbildung (koordinierende Fachkarriere Praxisanleitung) und für die Gewinnung bisher unterrepräsentierter Zielgruppen (Fach- und Führungskarriere Außerschulischer Ganztag).

Darüber hinaus sind die Fach- und Führungskarrieren als **Investition in eine weitere Qualitätsverbesserung** der Kindertagesbetreuung einzuordnen. Qualitätsverbesserungen insbesondere im Bereich der sprachlichen Bildung sowie im außerschulischen Ganztag stellen einen wesentlichen Beitrag zum **Abbau von Bildungsungleichheiten** dar und manifestieren sich damit sowohl in einem individuellen Nutzen für das einzelne Kind und seine Familie als auch gesellschaftlich durch weniger Ausgrenzung und verbesserter arbeitsmarktlicher und sozialer Integration.

6.1 Gewinne innerhalb des Systems der Kindertagesbetreuung als noch attraktiveres Berufsfeld

Bei den Maßnahmen zur Fachkräftegewinnung und -sicherung in der Kindertagesbetreuung werden Maßnahmen für die Entwicklung von Karrieremöglichkeiten zur Steigerung der Attraktivität des Berufes genannt (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2018, S. 163). Dies wirkt sich sowohl auf die Bindung von Fachkräften aus, die schon in den Kindertageseinrichtungen tätig sind, als auch auf die Gewinnung von Ausbildungsinteressierten.

6.1.1 Bindung von Fachkräften durch Entwicklungsperspektiven

Hinsichtlich der Fachkräftebindung drängt das Problem, dass viele Fachkräfte das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen mangels fachlicher Weiterentwicklungsmöglichkeiten auch wieder verlassen (vgl. Fuchs-Rechlin/Züchner 2018; Klaudy et al. 2016; Schreyer et al. 2014). Dies zeigt sich insbesondere bei bildungsaffinen Fachkräften wie den hochschulisch gebildeten Kindheitspädagog:innen. Von den pädagogischen Fachkräften, die seit 1990 in das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen eingemündet sind, waren ein bzw. fünf Jahre nach Berufseinstieg nur noch 70 bis 75 Prozent bzw. 50 bis 55 Prozent in einer Kindertageseinrichtung beschäftigt (Grgic 2018, S. 11; Grgic 2019, S. 32). Weitere Anhaltspunkte für den Anteil der vorzeitig aus dem Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen ausscheidenden pädagogisch Tätigen liefert die OECD-Fachkräftebefragung 2018 (Talis Starting Strong – Deutschland). Von den in diesem Rahmen befragten pädagogisch Tätigen gaben rund fünf Prozent als wahrscheinlichen Grund für das (vorzeitige) Verlassen der eigenen Stelle den Wechsel an einen Arbeitsplatz in einem anderen Arbeitsfeld an (OECD 2020, S. 3).

Empirische Untersuchungen der Berufsverläufe von pädagogischen Fachkräften weisen dabei darauf hin, dass die ersten zehn Jahre nach Berufseinmündung durch Stellen- und Berufswechsel geprägt sind, woran sich tendenziell eine Phase der stabilen Beschäftigungsverhältnisse bei den im Arbeitsfeld verbleibenden Fachkräften anschließt. Die Phase unmittelbar oder kurz nach der Ausbildung gilt dabei als eine der drei Schwellen, an welchen gehäuft Berufsausstiege stattfinden. Im Gegensatz zu den anderen beiden Schwellen – Phase der Familiengründung und Phase des Alters – spielen bzw. spielt in der Phase unmittelbar oder kurz nach der Ausbildung fehlende Entwicklungsmöglichkeiten bzw. die Weiterqualifizierung als Motiv für den Berufsausstieg eine zentrale Rolle (Klaudy et al. 2016, S. 22).

Den Ergebnissen der im Jahr 2012 durchgeführten *AQUA-Studie* zufolge sind pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen insgesamt mit Abstand am wenigsten zufrieden mit den Entwicklungsmöglichkeiten und der Bezahlung (Schreyer et al. 2014, S. 126). Einer OECD-Fachkräftebefragung 2018 nach sind rund 75 Prozent der befragten pädagogisch Tätigen mit ihrem Gehalt unzufrieden waren (OECD 2020, S. 3). Dabei ist anzunehmen, dass fehlende Entwicklungsperspektiven die Unzufriedenheit mit dem Gehalt langfristig verstärken, da sich keine oder nur wenig Aussicht für die Erreichbarkeit eines höheren Gehalts durch weitere Karriereschritte bietet.

Die Expertise von Fröhlich-Gildhoff u. a. (2014) konstatiert demgegenüber, dass horizontale Entwicklungsmöglichkeiten die Motivation und Arbeitszufriedenheit steigern und zu einer Erweiterung von Fachkenntnissen sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen führen können. Damit könnten Fachkarrieren sowohl zur geforderten Qualitätsentwicklung (Kalicki et al. 2019) beitragen und dem organisatorischen Bedarf an Spezialisierung entsprechen, als auch ein Weg sein, um mehr Fachkräfte im Arbeitsfeld zu halten.

6.1.2 Mehr realisierte Ausbildungsinteressen in der Kindertagesbetreuung

Wie relevant Entwicklungsmöglichkeiten und Karriereoptionen für die Ausbildungsentscheidungen junger Menschen sind, zeigt eine Sinus-Jugendbefragung aus dem Jahr 2020 zur Attraktivität sozialer Berufe. 44 Prozent aller Jugendlichen sind am Arbeitsfeld Soziales/Pädagogik interessiert, 18 Prozent der Jugendlichen können sich grundsätzlich vorstellen, in der Frühen Bildung tätig zu werden und 6 Prozent aller Befragten können sich eine Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung sehr gut vorstellen. Zugleich bezeichnen 56 Prozent der Jugendlichen die Aufstiegsmöglichkeiten im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung als schlecht. Das prinzipiell vorhandene Interesse mündet damit nicht in gleichem Maß in entsprechende Ausbildungsentscheidungen. Denn für 47 Prozent der Kernzielgruppe sind Weiterbildungsmöglichkeiten und für 38 Prozent Aufstiegsmöglichkeiten sowie für 34 Prozent hohe Verdienstmöglichkeiten ausschlaggebende Kriterien bei der Berufswahl (Borgstedt 2020, S. 5ff).

Fach- und Führungskarrieren würden auch eine Gewinnung der zukünftigen Auszubildenden aus der Gruppe der Schüler:innen mit hoher Bildung voranbringen. Zwar sind bei Jugendlichen, die sich eine Tätigkeit im Arbeitsfeld Soziales/Pädagogik sehr gut vorstellen können, noch überwiegend niedrige und mittlere Bildungsabschlüsse vorhanden (ebd., S. 8), jedoch fast 70 Prozent der Jugendlichen, die prinzipiell Interesse am Arbeitsfeld Soziales/Pädagogik äußern, verfügen über eine hohe Bildung (ebd., S. 11), sodass die Fach- und Führungskarrieren insbesondere das Interesse von Absolvent:innen mit (fachgebundenem) Abitur finden können.

Zugleich gibt es Hinweise, dass nur knapp 63 Prozent der Fachschüler:innen in der Erzieher:innenausbildung tatsächlich planen als Erzieher:in zu arbeiten. Demgegenüber beabsichtigt schon während der Fachschulzeit ein nicht geringer Anteil von mehr als 10 Prozent nach der Ausbildung eine Spezialisierung und über 15,3 Prozent ein Studium (Meyer/Wahl 2018, S. 49). Es ist

anzunehmen, dass Fach- und Führungskarrieren für mindestens 10 Prozent dieser Auszubildenden ein attraktives Angebot darstellen könnten, um im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung zu bleiben.

6.1.3 Bessere Ausbildungsbedingungen für Fachkräfte und Auszubildende durch eine Fachkarriere Praxisanleitung

Die eigene Ausbildung von Fachkräften und deren anschließende Übernahme wird von Trägern von Kindertageseinrichtungen zunehmend als eine wesentliche Strategie der Fachkräftegewinnung bewertet. Dies bildet sich auch in der steigenden Anzahl der Ausbildungsbetriebe im Wirtschaftszweig Kindergärten und Vorschulen (vgl. Kapitel 4.1.1) ab. Nicht alle Träger sehen sich jedoch für eine eigene Ausbildung ausreichend mit Ressourcen ausgestattet. So wird mit Blick auf den Fachkräftemangel und die noch nicht ausgeschöpften Ausbildungsmöglichkeiten weiterhin eine höhere Ausbildungsbereitschaft von Kindertageseinrichtungen und Trägern gefordert (Kalicki 2019).

Eine professionelle Praxisanleitung stärkt den Lerntransfer zwischen Schule und Lernort Praxis (Tietze et al. 2016, Ebert et al. 2018) und trägt zu einer besseren Qualität der Ausbildung und der Ausbildungsergebnisse bei (DJI 2019). Die Studie „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis“ kommt jedoch auch zu dem Schluss, dass Praxisanleiter:innen in der Regel nicht ausreichend auf ihre zentrale Rolle vorbereitet sind, da eine abgeschlossene Ausbildung sowie Berufserfahrung allein nicht für die Anleitungstätigkeit qualifizierten.

Anhand von Interviews mit Praxisanleitungen und Auszubildenden sowie Fachschüler:innen im Rahmen einer Fachkräfteanalyse für das Land Mecklenburg-Vorpommern wird deutlich, dass eine unzureichend qualifizierte Praxisanleitung eine demotivierende Wirkung auf Auszubildende haben kann. Die Ergebnisse der Fachkräfteanalyse verweisen gleichzeitig auf das Potenzial einer hochwertigen Praxisanleitung, die zu einer frühzeitigen und stärkeren Identifikation mit dem zukünftigen Berufsfeld beiträgt. Damit kann nicht nur das Risiko von Ausbildungsabbrüchen reduziert werden, sondern auch die Motivation der Auszubildenden, im Beruf zu bleiben, gesteigert werden (Prognos 2021, S. 159). Auch die Sinus-Jugendbefragung zeigt, dass das Bild, welches Jugendliche von einem Beruf entwickeln, durch den Austausch mit Personen, die im Berufsfeld arbeiten und während eines Praktikums in diesem Berufsfeld geprägt wird. Welche Bedeutung die Erfahrungen in Praktika für das künftige Berufsbild entfalten, zeigt sich darin, dass immerhin knapp 50 Prozent der Jugendlichen, die sich im Berufsfeld auskennen, das Praktikum als Informationsquelle für ihr Wissen angeben (Borgstedt 2020, S. 4).

Aus einer organisatorisch-ökonomischen Sicht zeigt sich der mögliche Gewinn einer gesteigerten Ausbildungsbereitschaft durch eine Fachkarriere Praxisanleitung. Demnach ist eine gute Praxisanleitung eine lohnende Investition in die Arbeitszufriedenheit des pädagogischen Teams. Wird dem Einsatz bzw. Aufwand der Praxisanleitung die Entlastung der Fachkräfte in der Einrichtung durch die Arbeit, die die Praxisanleitungen während der Praktika leisten, gegenübergestellt, ergibt sich je nach Eignung und Vorerfahrung ein unterschiedlicher Entlastungsbeitrag. Mit der Anzahl der Praktika und vor allem durch eine qualitativ hochwertige Praxisanleitung tragen Praktikant:innen und Auszubildende vermehrt auch zu einer Entlastung der Fachkräfte in einer Einrichtung bei. Betriebswirtschaftlich betrachtet führt das zu dem Schluss: „Je höher die Arbeitsleistung der Praktikant:innen durch gute Qualifikation der Praxisanleiter:innen [...] ist, desto höher ist der Mehrwert der Ausbildung am Lernort Praxis.“ (Kiefer 2018, S. 44f.)

6.1.4 Gewinnung bisher unterrepräsentierter Zielgruppen durch die Fach- und Führungskarriere Außerschulischer Ganztage

Angesichts des bundesweit hohen Anteils der weiblichen Auszubildenden zur/zum Erzieher:in (2017/18: 81,5%) und des noch geringeren Männeranteils unter Fachkräften in der frühen Bildung (2020: 7,1%) (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 31f.) zeigt sich ein dringender Bedarf, das Berufsfeld der Kindertagesbetreuung **auch für Männer attraktiv zu gestalten**. Obwohl sich der Anteil der männlichen Fachkräfte im Jahr 2020 mit 7,1 Prozent als Verdreifachung des Anteils von 2010 darstellt, ist die Kindertagesbetreuung weiterhin ein frauendominiertes Arbeitsfeld (Autorengruppe Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021). Der mögliche Gewinn von mehr Männern für das Tätigkeitsfeld durch mehr Karriereoptionen und insbesondere die Fach- und Führungskarriere im außerschulischen Ganztage wird durch einen Blick auf jene Bundesländer deutlich, die schon frühzeitig einen Anspruch auf die Betreuung von Kindern im Grundschulalter gesetzlich verankert haben und durch einen höheren Anteil männlicher Erzieher aufgefallen sind (Koordinierungsstelle Männer in Kitas 2016). In der Tatsache, dass Männer überwiegend in der Betreuung von Kindern ab sechs Jahren arbeiten (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017) bildet sich eine gewisse Präferenz von Männern für die pädagogische Arbeit mit älteren Kindern ab (Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“, 2018, S. 179f.).

Mit der Fach- und Führungskarriere Außerschulischer Ganztage kann der Erzieher:innenberuf nicht nur mehr Anziehungskraft für die Gewinnung männlicher Erzieher entfalten, sondern auch insgesamt die Attraktivität des Berufsfeldes für junge Menschen steigern. So zeigt sich in Mecklenburg-Vorpommern – einem Bundesland, in dem die Betreuung von Grundschulkindern vermehrt im Hort stattfindet – ein zunehmendes Interesse junger Auszubildender und pädagogischer Fachkräfte an der Hortarbeit (Prognos 2021, S. 137).

6.2 Gewinne durch Qualitätsweiterentwicklung in der Kindertagesbetreuung für den Abbau von Bildungsungleichheit

Für gleiche Bildungschancen von Kindern beziehungsweise den Abbau von Bildungsungleichheit sind zwei der drei aufgezeigten Karrierewege besonders relevant: die klassische Fachkarriere für Sprachbildung und die Fach- und Führungskarriere im außerschulischen Ganztage.

6.2.1 Bessere Bildungschancen durch eine Fachkarriere für sprachliche Bildung

Sprachkompetenzen sind eine wesentliche Voraussetzung für gute Bildungschancen und im Alter von vier Jahren der stärkste individuelle Prädiktor sowohl für Leseleistungen als auch für Mathematikleistungen des Kindes in der ersten Klasse (Wildgruber/Giebel 2016). Zwar wird in der Forschung zur Sprachentwicklung von Kindern die Stärke der Effekte aus dem Sprachhintergrund und der Kommunikationsgestaltung in der Herkunftsfamilie unterschiedlich bewertet¹⁸, dennoch zeigen sich deutliche positive Effekte einer guten Prozessqualität in der institutionellen

¹⁸ Während in der früheren Forschung eher von größeren Effekten aus der Herkunftsfamilie ausgegangen wurde (Schmerse et al. 2018; Ebert et al. 2013; Weinert/Ebert 2013), werden in der späteren Forschung höhere kompensatorische Effekte des intentionellen Lernumfeldes insbesondere für die Wortschatzbildung neu diskutiert. Im Fokus steht die Erkenntnis, dass in der institutionellen Lernumgebung die Lernaktivitäten relevanter sind als das kulturelle Kapital aus der Familie (Lambrecht et al 2019).

Betreuung bei der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten der Kinder (z. B. Li et al. 2013; NICHD Early Child Care Research Network 2002, 2005b; Tietze et al. 2013¹⁹).

Die in Kapitel 3.1 ausführlicher dargestellten Erkenntnisse der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“, zeigen schon jetzt, dass Einrichtungen mit einem verstärkten Engagement für die sprachliche Bildung (zusätzliche Sprachfachkraft, Weiterbildungen, Fachberatungen als Multiplikator:innen) erfolgreicher z. B. hinsichtlich der Wortschatzentwicklung von Kindern sind (Roßbach/Anders/Tietze 2016). Insofern kann davon ausgegangen werden, dass eine „Fachkarriere Sprachliche Bildung“ dazu beiträgt, die Qualität der sprachlichen Bildung im Alltag in den Einrichtungen zu erhöhen und alle positiven Effekte auf die sprachliche Entwicklung der Kinder zu verstärken.

Die Befunde der Längsschnittstudie „Effective Provision of Preschool Education“ (Eppe-Studie), nach denen eine hochwertige frühe Bildung²⁰ in der Lage ist, die Leistungslücke zwischen Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und denen aus besser gestellten Familien zu verringern (Sylva et al. 2016, S. 25; Bihler et al. 2018), lassen daher durch die Implementierung von Fachkräften für Sprachbildung auch Gewinne für eine **größere Chancengleichheit** schon in der Frühen Kindheit vermuten.

Aus der direkten Partizipation eines Kindes an den Angeboten ergibt sich zunächst ein **individueller Nutzen**, der sich kurzfristig in einer **effektiveren Nutzung der Sprache** als „Werkzeug des Lernens“ für seine kognitive Entwicklung (Kempert et al. 2021, S. 179) beschreiben lässt. So können auch frühe Kompetenznachteile (Becker et al. 2013; Olczyk et al. 2016), die sich im Verlauf der Bildungsbiografien insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund verfestigen, reduziert werden (Claessens et al. 2009; Bundesregierung 2016).

Höhere Sprachkompetenzen gehen mit höheren Sozialkompetenzen einher und beeinflussen auch indirekt die Schulleistungen (Wildgruber/Gibel 2016). Darüber hinaus lassen sich aber auch Gewinne durch Fachkräfte für Sprachbildung hinsichtlich einer schon **frühzeitig besseren Integration** annehmen, die langfristig auch einen Einfluss auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt ausüben können. Dies bezieht sich nicht nur auf Kinder mit Migrationshintergrund, da gut entwickelte sprachliche Kompetenzen allen Kindern bei der Regulation des Emotionsausdrucks sowie des impulsiven Verhaltens helfen und seltener Verhaltensprobleme auftreten lassen (Streubel et al. 2019). Das Potenzial von Fachkräften für Sprachbildung zeigt sich in dem zu verzeichnenden Anstieg der Sprach- und Sprechstörungen (Wortschatzdefizite, Lautbildung, Satzbildung) bei 6- bis 18-Jährigen seit 2009 um 56 Prozent. 2019 betrifft dies etwa 15 Prozent der 6- bis 10-Jährigen und Jungen deutlich häufiger als Mädchen (Kaufmännische Krankenkasse 2020).

Längerfristig wirkende individuelle Vorteile aufgrund einer hochwertigen Sprachförderung in der Kindertagesbetreuung ergeben sich aus der kumulativen Fähigkeitsentwicklung. Die zu einem frühen Zeitpunkt erworbenen höheren Kompetenzen resultieren in einer höheren Produktivität des daran anknüpfenden Lernens. Eine frühe familienexterne Förderung der Sprachbildung wird als besonders **effizient für die Minderung von familiär bedingter Bildungsungleichheit** bewertet, da kurzfristige Effekte des Besuchs einer Kindertageseinrichtung auch längerfristig in

¹⁹ Eine eindeutige Abgrenzung des Nutzens, der sich aus der Inanspruchnahme der Frühen Bildung bzw. dem Besuch einer Kindertageseinrichtung generell ergibt, von dem Mehrgewinn, der sich aus einer verbesserten Qualität der Bildungs- und Erziehungsprozesse, z. B. durch eine Fachkraft für Sprachbildung, ergibt, wäre nur in langfristigen vergleichenden Forschungen möglich (vgl. Dohmen 2016, S. 154ff. und 172ff.).

²⁰ Als Indikatoren für eine hohe Qualität der Einrichtungen der Frühen Bildung werden neben einer emotional, interaktiv intensiven Erzieher:in-Kind-Beziehung und einer höheren Qualifikation des Personals (einhergehend mit erweiterten Kenntnissen über die Entwicklung im Kleinkindalter), ein hochwertiges pädagogisches Angebot insbesondere für die Sprachentwicklung, kognitiven Fähigkeiten (Wahrnehmung, Erkennen, Verstehen) und in den Bereichen Mathematik und Literacy genannt. Laut der Studie machten besser ausgebildete Fachkräfte mehr Bildungsangebote und führten häufiger Gespräche, bei denen das Denken der Kinder angeregt wurde.

Bildungskarrieren erhalten bleiben (Cunha/Heckman 2007). Auch hier kann die besondere Bedeutung für Kinder mit Migrationshintergrund hervorgehoben werden, die aufgrund von Sprachhemmnissen deutlich schlechtere schulische Leistungen und niedrigere Bildungsabschlüsse als Kinder ohne Migrationshintergrund erreichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

Der frühzeitigen Unterstützung der Eltern in der Begleitung der Entwicklungsprozesse wird ein stabilisierender Effekt für die langfristige Wirkung von Vorschulaktivitäten zugesprochen. Es wird angenommen, dass die Einbindung der Eltern in die außerfamiliären Aktivitäten zu einer Entwicklung von höheren Bildungs- und Berufszielen für die eigenen Kinder beiträgt, aus denen heraus Eltern ihre Kinder bei Hausaufgaben stärker unterstützen und mehr bildungsorientierte Freizeitaktivitäten wie z. B. Vorlesen, umsetzen (Stamm 2008, S. 606).

Die positiven Effekte aus einer guten Förderung von Sprache und Wortschatz, mündlicher Kommunikation, mathematischen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, Leistungsmotivation und Interessen zeigen sich demnach in positiven Leistungsentwicklungen und günstigen Schuleinstellungen und begünstigen gute Schulverläufe und sichere Schulabschlüsse (Stamm 2008, S. 606).

Es ist von verstärkenden Effekten der Fachkraft für sprachliche Bildung auf den **gesellschaftlichen Nutzen**, der sich als Summe des individuellen Nutzens auf der strukturellen Ebene abbildet, in folgenden Bereichen auszugehen:

- Prävention von vermeidbaren Sprachentwicklungsstörungen und in der Folge notwendigen Sprachheilbehandlungen und therapeutischen Maßnahmen
- Weniger Rückstellungen von der Einschulung
- Mehr Übergänge an höhere Schulformen
- Weniger Jugendliche ohne Schulabschlüsse
- Mehr Partizipation von Kindern und Jugendlichen an Kultur-, Bildungs- und Sportangeboten
- Geringere Jugendarbeitslosigkeit
- Mehr Potenzial an Auszubildenden und Absolvent:innen für Hochschulen
- Höhere Erwerbsquoten
- Mehr Fachkräftepotenzial
- Weniger gesellschaftliche Ausgrenzung

6.2.2 Berufsbiografische Gewinne durch eine Fach- und Führungskarriere für den außerschulischen Ganzttag

Eine wesentliche Zielsetzung der Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern ist, neben der Vereinbarkeit von Familie und Beruf die **Reduzierung von Bildungsungleichheiten bei Kompetenzerwerb und Schulerfolg**.

Der geplante Ausbau der Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern bzw. deren Betreuung am Nachmittag in der Schule trifft auch auf sehr breite Zustimmung von 74 Prozent der Bevölkerung und 82 Prozent der Eltern mit Kindern unter 18 Jahren (IfD Allensbach 2019a). Die Zustimmung geht einher mit der Erwartung, dass bei einer Ganztagsbetreuung alle Kinder eine Förderung erhalten, unabhängig von den Möglichkeiten des Elternhauses; diesen Vorteil nennen drei Viertel der Gesamtbevölkerung.

Die Potenziale durch ein komplementäres Bildungsverständnis, welches eine Fach- und Führungskarriere im außerschulischen Ganzttag etabliert, schließen damit weitgehend an den aufgezeigten Potenzialen der klassischen Fachkarriere für Sprachbildung an. Setzt sich die hohe

Qualität der Frühen Bildung in der Betreuung von Grundschulkindern fort, trägt auch diese zu verbesserten Bildungschancen der Kinder bei und resultiert in **mehr erfolgreich abgeschlossenen hochschulischen und beruflichen Ausbildungen und stärkt das Fachkräftepotenzial der Zukunft.**

So weisen schon heute Kinder, die eine Ganztagschule besuchen, Verbesserungen im sozio-emotionalen Bereich und weniger Verhaltensauffälligkeiten auf. Die erhoffte Verbesserung von schulischen Leistungen hat sich hingegen noch nicht feststellen lassen (StEG 2016-2019). Auch die Zufriedenheit der Eltern mit Aktivitäten und Lernangeboten fällt noch geringer aus als ihre Zufriedenheit mit einer zuverlässigen Betreuung (BMFSFJ 2018, S. 41). Dies zeigt, dass sich die elterlichen Prioritäten im Hinblick darauf, wie Kinder zusätzlich zur Schule am besten gefördert werden können, in den vergangenen Jahren gewandelt haben. An Stellenwert gewonnen haben vor allem die Sprach- und Leseförderung, Nachhilfeunterricht bei Schwierigkeiten in der Schule sowie Betreuung und Hilfestellung bei den Hausaufgaben (IfD Allensbacher Archiv, IfD-Umfrage 100075 und 12005).

Elterliche Vorbehalte gegen eine ganztägige, außerfamiliäre Betreuung resultieren somit bei Eltern, die die Ganztagsbetreuung von Schulkindern prinzipiell als sinnvoll erachten, in erster Linie aus einem bisher wenig erfüllten Anspruch an eine hohe pädagogische Qualität der Betreuung. Vor allem das Fehlen eines erkennbaren pädagogischen Konzepts und eine nicht als entlastend und lernförderlich wahrgenommene Hausaufgabenhilfe werden kritisiert.

Eine leitende Fachkraft im außerschulischen Ganztags hätte demnach insbesondere durch eine stärkere Verbindung von formalen und nichtformalen Bildungsprozessen der Kinder das Potential, bei den Eltern **mehr Vertrauen in die Grundschulkindbetreuung** herzustellen. Auch die Akzeptanz der Ganztagsbetreuung bei den Kindern und Jugendlichen selbst kann gesteigert werden, wenn in Bezug auf Partizipation und Mitbestimmung Verbesserungen dahingehend entwickelt werden, dass Angebote selbstbestimmter und jugendgerechter von den Jugendlichen mitgestaltet werden können (Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe 2021, S. 4).

Wohlergehen und Bildungserfolg von Kindern in Deutschland hängen stark von der sozialen Herkunft bzw. dem Einkommen und der Bildung der Eltern ab. Von Armutsrisiken betroffene Kinder haben häufiger Eltern mit geringer schulischer und beruflicher Bildung und einen Migrationshintergrund. Außerdem zeigen sie bei der Einschulung häufiger Auffälligkeiten in ihrer Visuomotorik, Körperkoordination und Konzentrationsfähigkeit sowie in ihren Sprach- und Zählfähigkeiten (Groos/Jehles 2015). Eine Studie von 2013 zeigt, dass das Angebot der Ganztagschule auch Familien erreicht, denen tendenziell eher eine schwere Erreichbarkeit zugesagt wird. Neben den Kindern von in Vollzeit erwerbstätigen Müttern wurde die Nutzung der Ganztagschule vor allem durch Kinder von Alleinerziehenden und in Westdeutschland durch Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus Transferempfängerhaushalten festgestellt. Der Anteil der Kinder aus einkommensschwachen Haushalten stieg mit dem Ausbau der Ganztagschule im Rahmen des Investitionsprogramms²¹ von knapp 18 auf fast 27 Prozent.²² Eine repräsentative Studie des Institutes für Demoskopie Allensbach zeigt, dass von den Familien mit kleinen Einkommen 42 Prozent Eltern mit Migrationshintergrund und 56 Prozent Frauen sind, wobei ein Viertel dieser Frauen alleinerziehend ist (Institut für Demoskopie Allensbach 2019b). Der Studie zufolge lässt sich die

²¹ Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) unterstützte der Bund die Länder von 2003 bis 2009 beim Ausbau und der Weiterentwicklung neuer Ganztagschulen, bei der Schaffung zusätzlicher Plätze an bestehenden Ganztagschulen und bei der qualitativen Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten. Zur Stärkung der Nachhaltigkeit der Investitionen wurde von 2004 bis 2015 das Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ vom BMBF gefördert, sowie die weiterhin bestehende Begleitforschung „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen - StEG“ unter Beteiligung der 16 Länder durchgeführt (<https://www.ganztagschulen.org/de/868.php>).

²² Grundlage der Berechnungen sind Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) und der Erhebung "Familien in Deutschland" (FiD Marcus/Nemitz/Spieß 2013, S. 18).

Zielgruppe der Eltern mit kleinen Einkommen weniger für die Nutzung von außerschulischen Bildungsangeboten und zur Nutzung ihnen zustehender staatlicher Förderungen, wie dem Kinderzuschlag, motivieren. Der reduzierte Zugang zu verschiedenen bildungsförderlichen Angeboten kann durch eine hochwertige Ganztagsbetreuung ausgeglichen werden. Die Expert:innen des Bundesjugendkuratoriums kommen zu dem Schluss, dass ein „flächendeckendes, bedarfsgerechtes Ganztagsangebot“ mit verbindlichen Qualitätsstandards, die sich an Lebenslagen, Rechten, Interessen und pädagogischen Bedarfen der Kinder orientieren, wesentlich zu einer besseren Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse in Deutschland beitragen kann (Bundesjugendkuratorium 2019, S.3f).

Über den individuellen Nutzen für die Kinder hinaus trägt eine zuverlässige Betreuung maßgeblich zu einer **vermehrten Erwerbstätigkeit von Müttern auch in Vollzeit** bei. Die Erkenntnis, dass dafür eine gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie Voraussetzung ist, die wiederum durch das Wissen um eine gute pädagogische Qualität der Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten gestärkt wird (Schober/Spieß/Stahl 2017, S. 11) lässt sich auch auf die Schulkindbetreuung übertragen.

Volkswirtschaftlich münden die zusätzlichen Arbeitnehmer:innenentgelte in eine **Steigerung des Bruttoinlandsproduktes** und wirken sich positiv auf die Finanzierung der sozialen Sicherungssysteme, insbesondere der Rentenversicherung aus (Geis/Plünnecke 2013). Einer Studie zufolge würde beispielsweise eine Ausweitung der Unterrichts- und Betreuungszeiten von Grundschulkindern von halbtags auf ganztags und die resultierende Mehrarbeit der Eltern im Umfang von sieben Wochenstunden zu Mehreinnahmen bei den Gebietskörperschaften und der Sozialversicherung in Höhe von 2,1 Milliarden Euro im Jahr führen. Diesen Mehreinnahmen stünden zusätzliche Ausgaben der öffentlichen Hand in Höhe von 0,8 Milliarden Euro gegenüber. Die Berechnungen beziehen sich auf die Schaffung von 330.000 zusätzlichen Ganztagsbetreuungsplätzen an Grundschulen (Heimer/Geis 2018, S. 8f.).

Fach- und Führungskarrieren in der Frühen Bildung und in der Grundschulkindbetreuung können auf der gesellschaftlichen Ebene zusammenfassend als **Elemente einer vorbeugenden Sozialpolitik** verstanden werden, die durch die Schaffung von mehr Chancengleichheit im Zugang und in der Ausgestaltung von Bildung, Erziehung und Betreuung sozialer Ausgrenzung vorbeugt.

6.3 Nicht-monetäre Renditen auf einen Blick

Tabelle 11: Nicht-monetäre Renditen auf einen Blick

	Klassische Fachkarriere <i>Sprachliche Bildung</i>	Koordinierende Fachkarriere <i>Praxisanleitung</i>	Fach- & Führungskarriere <i>Außerschul. Ganzttag</i>
Kinderbetreuungssystem als attraktives Berufsfeld	<ul style="list-style-type: none"> ■ Effektivere Nutzung und Wirkung des Fortbildungsinteresses von Fachkräften ■ Höhere Zufriedenheit mit Aufstiegsmöglichkeiten und Entlohnung ■ Bessere Bindung von Fachkräften/weniger Fachkräfte, die das Berufsfeld vorzeitig verlassen ■ Bessere Ausschöpfung des Ausbildungsinteresses auch von Schüler:innen mit hoher Bildung ■ Frühzeitigere Entscheidungen von Auszubildenden für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bessere Ausbildungsbedingungen für Fachkräfte und Auszubildende ■ Stärkere Identifikation der Auszubildenden mit dem Berufsfeld 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gewinnung unterrepräsentierter Zielgruppen – mehr männliche Fachkräfte
Bessere individuelle Bildungschancen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Effektivere Nutzung der Sprache als Werkzeug des Lernens ■ Frühe, bessere Integration ■ Reduktion familiär bedingter Bildungsungleichheit 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Mehr Vertrauen in die Grundschulkindbetreuung seitens der Eltern ■ Mehr Akzeptanz des Ganztagsangebotes durch die Kinder ■ Reduzierung von Verhaltensauffälligkeiten ■ Reduktion familiär bedingter Bildungsungleichheit ■ Bessere Integration
Gesellschaftlicher Zusammenhalt	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reduzierung von vermeidbaren Sprachheilbehandlungen und therapeutischen Maßnahmen ■ Weniger Rückstellungen von der Einschulung ■ Mehr Übergänge an höhere Schulformen ■ Weniger Jugendliche ohne Schulabschlüsse ■ Mehr Partizipation von Kindern und Jugendlichen an Kultur-, Bildungs-, und Sportangeboten ■ Geringere Jugendarbeitslosigkeit ■ Mehr Potenzial an Auszubildenden und Absolvent:innen für Hochschulen ■ Höhere Erwerbsquoten ■ Mehr Fachkräftepotenzial ■ Weniger gesellschaftliche Ausgrenzung 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Mehr erfolgreich abgeschlossene hochschulische und berufliche Ausbildungen ■ Stärkung des Fachkräftepotenzials ■ Vermehrte Erwerbstätigkeit (auch in Vollzeit) von Müttern ■ Steigerung des Bruttoinlandsproduktes

Quelle: eigene Darstellung

© Prognos 2022

7 Fazit

Die Studie zeigt, wie die Einführung neuer Karrierewege zu wirksamen Investitionen werden, die der Kindertagesbetreuung und den dort tätigen Fachkräften zugutekommen.

Fach- und Führungskarrieren lohnen sich individuell für fortbildungsaffine und entwicklungsorientierte Fachkräfte. Sie bieten auch jenseits der Leitungsposition einer Kita Karrieremöglichkeiten sowohl in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern als auch in einer koordinierenden oder leitenden Tätigkeit, in der die Arbeit mit Erwachsenen einen größeren Raum einnimmt. Neben einer Höhergruppierung und einem entsprechend höheren Einkommen erfüllen Fach- und Führungskarrieren bei angemessener Freistellung die Erwartung, einem besonderen fachlichen Interesse nachgehen zu können, sowie an eine hervorgehobene Position im Team. Damit tragen Fach- und Führungskarrieren auch zu mehr fachlicher und gesellschaftlicher Anerkennung des Erzieher:innenberufes bei.

Aus diesen individuellen Gewinnen resultieren zwei bedeutsame Vorteile für das System der Kindertagesbetreuung: Zum einen können mit den Fach- und Führungskarrieren die komplexer und anspruchsvoller werdenden Aufgaben in der Kindertagesbetreuung sowohl in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern als auch in der Steuerung von Kindertageseinrichtungen besser bewältigt werden. Zum anderen hat die Etablierung von Fach- und Führungskarrieren ein hohes Potential, das Interesse junger Menschen an diesem Beruf noch häufiger in eine realisierte Ausbildung und Berufstätigkeit münden zu lassen als bisher. Zudem können mehr Fachkräfte, die das Berufsfeld bisher aufgrund fehlender Entwicklungsperspektiven vorzeitig verlassen, im System gehalten werden. Die unterschiedlichen Karrierewege bringen dabei jeweils noch einen spezifischen Nutzen für die Attraktivität und Qualität der Ausbildung (koordinierende Fachkarriere Praxisanleitung) und für die Gewinnung bisher unterrepräsentierter Zielgruppen der Fachkräftegewinnung (Fach- und Führungskarriere außerschulischer Ganztags).

Für die Beantwortung der Frage, ob sich Fach- und Führungskarrieren ökonomisch lohnen, greift eine alleinige Betrachtung der anfallenden Kosten zu kurz, denn diesen Kosten stehen ebenfalls monetäre Erträge gegenüber – sowohl auf individueller als auch auf volkswirtschaftlicher Ebene. Das durchschnittlich durch die eingeschlagene Karriere erhöhte Jahresgehalt führt über die gesamte Erwerbsbiografie in einer Karriere zu Rückflüssen und Erträgen für die öffentliche Hand und die Sozialversicherungsträger. Darüber hinaus rentieren sich die hier aufgezeigten Investitionen in Fach- und Führungskarrieren insbesondere durch die Vermeidung von nicht verfügbaren Platz- und Betreuungsangeboten und den damit verbundenen gesellschaftlichen Folgen. Karrierewege sind neben einer Bewältigung des Fachkräftemangels auch als Investition in eine weitere Qualitätsverbesserung der Kindertagesbetreuung einzuordnen. Die Qualitätsverbesserungen, hier beispielhaft im Bereich der sprachlichen Bildung sowie im außerschulischen Ganztags vorgestellt, stellen einen wesentlichen Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheiten dar. Auf gesellschaftlicher Ebene können Karrierewege als Elemente einer vorbeugenden Kinder- und Jugendhilfe und Sozialpolitik verstanden werden, die durch die Schaffung von mehr Chancengleichheit im Zugang und in der Ausgestaltung von Bildung, Erziehung und Betreuung sozialer Ausgrenzung vorbeugt.

Die Schaffung und Gestaltung dieser Stellen sind Herausforderungen, die von Trägern, Tarifpartnern und Ländern gemeinsam bewältigt werden müssen. Bei leitenden Fach- und Führungskarrieren erfordert dies in der Regel die Schaffung neuer Stellen, während es bei der koordinierenden Fachkarriere und der klassischen Fachkarriere aufgrund tarifrechtlicher Regelungen zwischen

anteiligen Freistellungen oder der Schaffung neuer Stellen abzuwägen gilt. Die geltenden tarifvertraglichen Regelungen müssen im Hinblick auf ihre Passgenauigkeit geprüft und bei Bedarf angepasst werden.

Die höheren Personalkosten schlagen sich als erstes bei den Trägern der Einrichtungen nieder. Diese profitieren durch eine höhere Arbeitgeberattraktivität, jedoch nur, wenn gewährleistet ist, dass Stellen für Fach- und Führungskarrieren für alle Träger unabhängig von ihrer Größe und ihrer finanziellen Ausstattung refinanziert sind. Entscheidend ist daher ein bundesweites gemeinsames Verständnis von der Notwendigkeit und Ausgestaltung von Fach- und Führungskarrieren in der Kindertagesbetreuung. Zielführend wäre eine Diskussion der Facherzieher:innenprofile analog zum kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieher:innen in der Kultusminister- und Jugend- und Familienministerkonferenz. Auf dieser Basis wäre eine Verankerung von Stellenprofilen in den Gesetzen zur Finanzierung der Kindertagesbetreuung der Bundesländer vorstellbar, beispielsweise durch eine Aufnahme der neu definierten Karrieren in den Katalog der einsetzbaren pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Dabei müssen auch die Voraussetzungen für die Refinanzierung einer Stelle (Einrichtungsgröße, Anzahl der Kinder, Anzahl der Auszubildenden ...) definiert werden.

Die Evaluation des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG) macht deutlich, dass sich erste Bundesländer im Rahmen von Funktionsstellen schon auf den Weg in Richtung Fachkarrieren, insbesondere für die Fachkarriere der Praxisanleitung, gemacht haben (BMFSFJ 2021, S. 105). Nicht zuletzt formuliert die neue Bundesregierung im Koalitionsvertrag die Absicht, „horizontale und vertikale Karrierewege sowie hochwertige Fortbildungsmaßnahmen zu fördern“.²³ Dabei rückt der außerschulische Ganztags mit dem Anspruch einer qualitativen Weiterentwicklung und an ein gemeinsames Wirken von Fachkräften im schulischen und außerschulischen Bereich als Basis einer Fach- und Führungskarriere in den Fokus für Bildung und Chancen für alle.²⁴ Eine Weiterentwicklung des Systems der Kindertagesbetreuung insgesamt erfordert dabei eine strukturierte Zusammenführung von Weiterqualifizierungsstrukturen und -inhalten sowie den dazu passenden Stellen und deren Rahmenbedingungen.

²³ Koalitionsvertrag 2021-2025, Seite 99.

²⁴ Ebd., S. 94.

Quellenverzeichnis

AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2021): Deutscher Kinder- und Jugend(hilfe)MONITOR 2021. https://www.agj.de/fileadmin/files/pressemedien/Jugend_hilfe_Monitor_07_05_2021.pdf (abgerufen am 20.10.2020)

AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2011): Anforderungen an Fort- und Weiterbildung als ein Steuerungsinstrument der Personal- und Qualitätsentwicklung. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2011/Fortbildung.pdf> (abgerufen am 23.08.2021).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> (abgerufen am 23.08.2021).

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. München: Deutsches Jugendinstitut.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. S. 152. https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2017_web.pdf (abgerufen am 10.10.2021).

BAG BEK e.V./AG Kinder zwischen 6 und 12 (2021): Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft für Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (BAG-BEK)/AG Kinder zwischen 6 und 12 Jahren zum Rechtsanspruch auf Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter. https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/BAG_BEK_AG_Kinder_6-12_Jahre_Positionspapier_Rechtsanspruch.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Becker, B./Klein, O./Biedinger, Nicole (2013): The Development of Cognitive, Language, and Cultural Skills from Age 3 to 6: A Comparison Between Children of Turkish Origin and Children of Native-Born German Parents and the Role of Immigrant Parents Acculturation to the Receiving Society. *American Educational Research Journal*, 50, 616-649.

Beher, K./Walter, M. (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 15. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Studie_BeherWalter.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Bilger, F./Behringer, F./Kuper, H./Schrader, J. (Hrsg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). DOI: 10.3278/85/0016w

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021a): Aufruf zum Interessenbekundungsverfahren im Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/2021_IBV_Aktionsprogramm/Aufruf_IBV_Bundesprogramm_Sprach-Kitas.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021b): Standortkarte für das Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/standortkarte/> (abgerufen am 23.08.2021).

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021c): Gute-KiTA-Bericht 2021. Monitoringbericht 2021 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach § 6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQUTG) für das Berichtsjahr 2020. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/190854/b87305ff48e8948f3b529af6bea95eec/gute-kita-bericht-2021-data.pdf> (abgerufen am 23.12.2021).

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019): Bundesprogramm „Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher – Nachwuchs gewinnen, Profis binden“. Version 12 – Stand: Oktober 2019. <https://docplayer.org/164727744-Fachkraefteoffensive-erzieherinnen-und-erzieher-nachwuchs-gewinnen-profis-binden.html> (abgerufen am 23.08.2021).

https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Bund-Laender-Konferenz/Zwischenbericht_mit_unterschiedlicher_Erklaerung.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018): Kindertagesbetreuung kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2017). <https://www.bmfsfj.de/blob/117804/9c9d6959a3e29df23b7a26db81e1fc18/chartbook-gute-ganztagesangebote-fuer-grundschulkindergarten-data.pdf> (abgerufen am 23.08.2021).

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/JFMK – Jugend- und Familienministerkonferenz (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2015): Abschlussbericht zum Bundesprogramm „Schwerpunkt Kitas Sprache & Integration“. https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht_SPK_final.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Borgstedt, S. (2020): Sinus- Jugendbefragung. Kindertagesbetreuung & Pflege – attraktive Berufe? <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/158240/dddec08758972ec83d43f233d90fc8d7/20200607-sinus-jugendbefragung-data.pdf> (abgerufen am 23.08.2021).

Bundesagentur für Arbeit (2021): Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt– Pädagogisches Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung, Nürnberg, Oktober 2021. https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/AM-kompakt-Kinderbetreuung-erziehung.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (abgerufen am 23.08.2021).

Bundesgesetzblatt (2009): Ausbildereignungsverordnung. Jahrgang 2019, Teil I Nr. 5, ausgegeben zu Bonn am 30. Januar 2009. <https://www.ihk-muenchen.de/ihk/documents/Berufliche-Bildung/ausbilder-eignungsverordnung2.pdf> (abgerufen am 23.08.2021).

Bundesjugendkuratorium (2020): Für einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter. Kinderrechte stärken – Bildungsqualität für alle gestalten. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/BJK_2020_Rechtsanspruch%20Ganztagsbetreuung.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Bundesjugendkuratorium (2019): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter. Zwischenruf des Bundesjugendkuratoriums vom 05.09.2019. <https://www.bundesjugendkuratorium.de/stellungnahmen> (abgerufen am 23.08.2021).

Bundesregierung (2016): Kitas sind wichtiger Schlüssel zur Integration. <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2016/01/2016-01-13-kabinett-fluechtlinge-fruehkindliche-bildung.html> (abgerufen am 23.08.2021).

Buschle, C./Gruber, V. (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Studie_30_Buschle_Gruber_WEB.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Claessens, A./Duncan, G./Engel, M. (2009): Kindergarten Skills and Fifth-Grade Achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, Vol. 28, Issue 4, S. 415-427.

Cunha, F./Heckman, J. (2007): The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, Vol. 97, Issue 2, S. 31-47.

Destatis (2021): Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen – Inlandsproduktberechnung. Detaillierte Jahresergebnisse. Fachserie 14 Reihe 1.4.

Deutscher Verein (2020): Empfehlungen des Deutschen Vereins für die Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung für (sozialpädagogische) Fachkräfte und Lehrende für den Bereich der Kindertagesbetreuung. https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2020/dv-06-19_ausbildung-sozialpaed-fachkraefte-und-lehrende-ktb.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Deutscher Verein (2016): Stellungnahme der Geschäftsstelle des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. anlässlich der Anhörung zum Thema „Verbesserung der Situation Alleinerziehender“ des Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend des Deutschen Bundestages am 14. März 2016. DV 10/16, Berlin.

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 8. Deutsches Jugendinstitut: München.

Diller, A./Rauschenbach, T. (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Bd.: 4. München: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dohmen, D. (2016): Expertise: Finanzierungsfragen der Kindertagesbetreuung im Rahmen der AG Frühe Bildung. FIBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.

Egert, F./Dederer, V. (2018): Metaanalyse zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität. https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/metaanalyse_interaktionsqualitaet_egert__dederer_2018_final.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Egert, F./Hopf, M. (2018): Sprachliche Bildung und Förderung. In: Schmidt, Th./Smidt, W. (Hrsg.): Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der Frühen Kindheit. Münster/New York: Waxmann. S. 273-293.

Egert, F./Galuschka, K./Groth, K./Hasselhorn, M./Sachse, S. (2020): Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und bisher darüber weiß. In: Blattner, Kristina/Groth, Katarina/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 3-27.

Ehmann, C./Bethke, C. (2014): Vorstellung der fachlichen Begleitung von Konsultationseinrichtungen mit dem Schwerpunkt Fachkräftequalifizierung und der Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren im Rahmen des Projekts Profis für die Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 8. Deutsches Jugendinstitut: München. S. 160-164.

Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S./Köhler, L./Koch, M. (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik: Konzepte und Methoden. Freiburg: FEL.

Fuchs-Rechlin, K./Züchner, I. (Hrsg.) (2018): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WEB_St_27_Fuchs-Rechlin.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Geiger, K. (2019): Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 32. München: Deutsches Jugendinstitut.

Geis-Thöne, W. (2020): Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern. Eine Übersicht zum aktuellen Stand. IW-Report 5/2020. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2020/IW-Report_2020__Ganztag_Grundscho%3%BCler.pdf (abgerufen am 10.10.2021).

Geis, W./Plünnecke, A. (2013): Fachkräftesicherung durch Familienpolitik. IW-Positionen Nr. 60. Köln.

Göckner, U. (2019): Rolle und Aufgabe der Führungsperson. In: Plehn, M. (Hrsg.): Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule. Grundlagen zum Leiten, Führen, Managen. Freiburg: Herder. S. 180-237.

Grgic, M. (2019): Gekommen, um (nicht) zu bleiben. In: DJI-Impulse. Frühe Bildung. Bilanz und Perspektiven für Deutschland. Nr. 121, Heft 1. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull121_d/DJI_1_19_Web.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Grgic, M. (2018): Strategien zur Gewinnung und Bindung von Fachkräften. Fachforum von DJI und WiFF „Wer leistet die Frühe Bildung?“ München, 17.04.2018. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Themen/PDF/Grgic_Fachforum_DJI_WiFF.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Groos, T./Jehles, N. (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung "Kein Kind zurücklassen!" Werkstattbericht. https://www.noz.de/media/documents/der_einfluss_von_armut_auf_die_entwicklung_von_kindern_1426271117.pdf (abgerufen am 22.08.2021).

Haberkorn, R. (2014): Vorstellung der trägerübergreifenden Qualifizierung: Anleiten will gelernt sein. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 8. Deutsches Jugendinstitut: München. S.167-168.

Haderlein, R./Schieler A. (2021): DKLK-Studie 2021 Kita-Leitungen: Besondere Herausforderungen in Pandemiezeiten. https://www.deutscher-kitaleitungskongress.de/assets/documents/pressemitteilungen/dklk/VBE_PD_49_-_DKLK-Studie_2021_Dramatische_Personalunterdeckung_trotz_Gute-Kita-Gesetz.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Heimer, A./Geis, W. (2018): Investitionen in die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern – ökonomische Effekte einer Vereinbarkeits-, Bildungs- und Integrationsrendite. Kurzexper-tise. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2018/IW-Kurzexper-tise_2018_Rendite_Ganztagsbetreuung.pdf (abgerufen am 10.10.2021)

HMSI – Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2020): Förderrichtlinie des Landes Hessen zur „Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher“. (Förderperiode 2020 bis 2024). <https://docplayer.org/188002546-Foerderrichtlinie-des-landes-hessen-zur-fachkraefteoffensive-erzieherinnen-und-erzieher-foerderperiode-2020-bis-2024.html> (abgerufen am 23.08.2021).

Höhm, K./Bergmann, K./Gebauer, M. (2007). Das Personal. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG). Weinheim: Juventa, S. 77-8.

Holtappels, H.-G. (2015): VII-5 Ganztagschule. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft. S. 135-148.

Institut für Demoskopie Allensbach (2019a): Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Familienpolitik, Befragungen im Rahmen der demoskopischen Begleitforschung des BMFSFJ. https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/IfD/sonstige_pdfs/Rahmenbedingungen_Bericht.pdf (abgerufen am 01.10.2021).

Institut für Demoskopie Allensbach (2019b): Wie Eltern mit kleinen Einkommen erreicht werden können, Ergebnisse aus einer repräsentativen Befragung. Sekundäranalyse.

Institut für Demoskopie Allensbach: Allensbacher Archiv 2011, IfD-Umfrage 6200, S. 40.

Institut für Demoskopie Allensbach: Allensbacher Archiv, IfD-Umfrage 10075 und 12005.

Jenkner, P./Deuse, C./Dölle, F./Sanders, S./Winkelmann, G. (2019): Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleich Fachhochschulen 2017. Forum Hochschule 1/2019. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201901.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

JMK – Jugendministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die Bildung in Kindertageseinrichtungen In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Grundsätze elementarer Bildung. Potsdam: Kita-Debatte. S. 39-47.

Kalicki, B./Spiekermann, N./Uhlein, C. (2019): Zukunft der sozialen Berufe – Fachspezialisierungen für Erzieherinnen. Ein Dossier auf der Grundlage von Ergebnissen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/27659-zukunft-der-sozialen-berufe-fachspezialisierungen-fuer-erzieherinnen.html> (abgerufen am 23.08.2021).

Kammermeyer, G./Roux, S. (2013): Sprachbildung und Sprachförderung. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 515-528.

Kaufmännische Krankenkasse (KKH) (2020): Immer mehr Kindern fehlen die Worte. Anstieg von Sprach- und Sprechstörungen bei Kindern und Jugendlichen von 2009 auf 2019. <https://www.presseportal.de/pm/6524/4774461> (abgerufen am 23.08.2021).

Kempert, S./Schalk, L./Saalbach, H. (2021): Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2019, 66, 176 –195. Ernst Reinhardt Verlag München Basel. <https://reinhardt-journals.de/index.php/peu/article/view/3369> (abgerufen am 23.08.2021).

Kiefer, C. (2018): Professionalität will gelernt sein, Praxisanleitung muss in der Arbeitszeit berücksichtigt werden. Plädoyer für Praktika. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 3 Nr. 44.

Klaudy, E.-K./Köhling, K./Micheel, B./Stöbe-Blossey, S. (2016): Nachhaltige Personalwirtschaft in Kindertageseinrichtungen. Herausforderungen und Strategien. Böckler-Study 336. https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_336.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

KMK-Sekretariat – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2015 bis 2019. Tabellenauszug. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS2019_Tabwerk.xlsx (abgerufen am 23.08.2021).

König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

König, A./Kratz, J./Stadler, K./Uhlein, C. (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 29. München.

KomDat (2020): Ganztagsangebote für Grundschul Kinder – welche Ausbaustrategien verfolgen die Länder? In: KomDat, Dez 2020, S. 11-17.

Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“ (2018): Kitas im Aufbruch – Männer in Kitas. Die Rolle von Kitas aus Sicht von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Sozialwissenschaftlichen Repräsentativbefragung des DELTA-Institutes für Sozial- und Ökologieforschung

GmbH https://www.chance-quereinstieg.de/fileadmin/company/pdf/Literatur/181108__Kitas_im_Aufbruch_WEB.pdf (abgerufen am 20.08.2021).

Koordinationsstelle Männer in KitAs (2016): Anteil Männlicher Beschäftigter in den Bundesländern. <https://mika.koordination-maennerinkitas.de/forschung/maenneranteil-bundeslaender/> (abgerufen am 16.10.2021).

KMK – Kultusministerkonferenz (2017): Kompetenzorientiertes Qualifizierungsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien vom 1.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

KMK – Kultusministerkonferenz (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf (abgerufen am 16.12.2021).

Kurucz, C./Resa, E./Kluczniok, K./Anders, Y./Roßbach, H.-G. (2021): Bundesprogramm „Sprach-Kitas“. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-politik/bildungspolitik/bundesprogramms-sprach-kitas> (abgerufen am 23.08.2021).

Länderoffene Arbeitsgruppe (LOAG) (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Entwurf. <https://www.boeefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf> (abgerufen am 23.08.2021).

Lambrecht, J.; Bogda, K.; Koch, H.; Nottbusch, G.; Spörer, N.: Comparing the effect of home and institutional learning environment on children's vocabulary in primary school - In: Journal for educational research online 11 (2019) 2, S. 86-115. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pe-docs-180289S> (abgerufen am 23.08.2021)

Lisker, A. (2013): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung - Eine Bestandsaufnahme in den Ländern. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2013.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Marcus, J./Nemitz, J./Spieß K. (2013): Ausbau der Ganztagschule: Kinder aus einkommensschwachen Haushalten im Westen nutzen Angebote verstärkt. DIW Wochenbericht. DIW Berlin Vol. 80 Nr. 27, Seite 11-23 https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.423906.de/13-27-3.pdf (abgerufen am 20.09.2021).

Meyer, N./Wahl, J. (2018): Zwischen beruflichem Aufstieg und persönlicher Entwicklung. In: Sozial Extra. Heft 1, S. 48-51.

OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2020): Deutschland – Ländernotiz – Weitere Ergebnisse aus TALIS Starting Strong 2018. <https://www.oecd.org/education/school/TALIS-Starting-Strong-2018-Vol2-Germany-de.pdf> (abgerufen am 23.08.2021).

Olczyk, M./Seuring, J./Will, G./Zinn, S. (2016): Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In: Diehl, Cl./Hunkler, C./Kristen, C. (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS. S. 33-70.

Ostendorf, H. (2016): Durchlässigkeit in die Sackgasse? Bildungschancen von Erzieher_innen. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): gute Gesellschaft – gute Demokratie. 2017 plus. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12496.pdf> (abgerufen am 23.08.2021).

Pasternack, P./Schildberg, A. (2015): Unbezahlbar? Die Kosten der Akademisierung der Frühpädagogik. In: Pasternack, P. (Hrsg.), Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung: S. 180-188. <https://bildungsspiel.de/johanneskeil/wp-content/uploads/sites/4/2019/06/TeilakademisierungDerFruehpaedagogik.pdf> (abgerufen am 23.08.2021).

Pasternack, P./Schildberg, A. (2005): Die finanziellen Auswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Zwölften Kinder und Jugendbericht der Bundesregierung. Band 2: Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. Verlag Deutsches Jugendinstitut, München: S. 9-133.

Peter, S./Theurich, H./Wildt, C. (2014): Förderung des Fachkräftenachwuchses – Qualifizierung des Lernorts Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 8. Deutsches Jugendinstitut: München. S. 165-166.

Plehn, M. (2019): Hort und Ganztagschule als formale und non-formale Bildungsorte. Ein komplementäres Bildungsverständnis. In: Plehn, M. (Hrsg.): Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule. Grundlagen zum Leiten, Führen, Managen. Freiburg: Herder. S. 34-57.

Prognos (2021): Fachkräfteanalyse Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern. Analyse der Situation und Entwicklung des Fachkräftebedarfs in den Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege in Mecklenburg-Vorpommern sowie Erarbeitung von Lösungsansätzen zur Begegnung des Fachkräftebedarfs für das Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern. <https://www.prognos.com/en/node/1822> (abgerufen am 23.08.2021).

Rauschenbach, T./Berth, F. (2014): Kindergärtnerin – Erzieherin – und dann? Frühpädagogische Professionalisierung zwischen Stagnation und nachholender Modernisierung. In Frühe Bildung, Heft 3 (4), S. 238-242.

Rauschenbach, T. (2005): Rahmencurriculum Frühkindliche Bildung, Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). <http://docplayer.org/28632509-Rahmencurriculum-fruehkindliche-bildung-1.html> (abgerufen am 23.08.2021).

Röhner, C. (2020): Bildungspläne im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich. S. 689-702.

Roßbach, H.-G./Anders, Y./Tietze, W. (2016): Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Berlin/Bamberg.

Sallat, S./Hofbauer, C./Jurleta, R. (2017): Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 50. Deutsches Jugendinstitut: München.

Schmerse, D./Anders, Y./Wieduwilt, N./Roßbach, H./Tietze, W. (2018): Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. JO – British Educational Research Journal, VL - 44.

Schneewind, J./Böhmer, N./Granzow, M./Lattner, K. (2012): Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“. Osnabrück: Hochschule Osnabrück.

Schober, P./Spieß, K./Stahl, J. (2017): Gute Gründe für gute Kitas! Wer nutzt welche Qualität von Kindertageseinrichtungen und was bedeutet sie für die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Berlin. <https://library.fes.de/pdf-files/dialog/12939.pdf> (abgerufen am 10.10.2021).

Siraj-Blatchford, I./Sylva, K./Muttock, S./Gilden, R./Bell, D. (2002): Researching Effective Pedagogy in Early Years (REPEY). Research Report No 356. <http://www.327matters.org/docs/rr356.pdf> (abgerufen am 23.08.2021).

Schreyer, I./Krause, M./Brandl, M./Nicko, O. (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Staatsinstitut für Frühpädagogik. http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Stamm, M. (2008): Die Wirkung frühkindlicher Bildung auf den Schulerfolg - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30 (2008) 3, S. 595-614. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3703/pdf/SZBW_2008_H3_S595_Stamm_D_A.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Statistisches Bundesamt (2021a): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2021. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402217004.pdf> (abgerufen am 23.08.2021).

Statistisches Bundesamt (2021b): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100217005.xlsx> (abgerufen am 23.08.2021).

StEG-Konsortium (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule_2017_2018_StEG.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Steiner, Ch. (2019): Ganztag: Eine Chance für gutes Lernen. 15 Jahre Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Gute Ganztagschulen entwickeln. Zwischenbilanz und Perspektiven. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh. S. 13-24.

Stockfisch, C./Stricker, M./Meyer, A. (2008): Ergebnisse der Studie „Qualitätsforderungen an ein Fort- und Weiterbildungskonzept für Erzieherinnen und Erzieher“. Arbeitspapier 162. Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_162.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Strehmel, P./Ulber, D. (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 39. Deutsches Jugendinstitut: München.

Streubel, B./Gunzenhauser C./Große, G./Saalbach, H. (2019): Der Beitrag des passiven und aktiven Emotionsvokabulars zum Wissen über Emotionsregulation bei 4-5-jährigen Kindern [Posterpräsentation]. 2. gemeinsame Tagung der Fachgruppen für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (paEpsy) der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs), Leipzig,

Deutschland. <https://ezw.uni-freiburg.de/forschung/erziehung-und-sozialisation/keeks/> (abgerufen am 23.08.2021).

Tietze, W./Lasson, A./Boeckhoff, J./Lambertz, J./Cremers, M./Krabel, J. (2016). Den Lernort Praxis entwickeln. Ein Weiterbildungscurriculum. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Lernort_Praxis/Einfuehrungstext_LOP_Weiterbildungscurriculum_final.pdf (abgerufen am 23.08.2021).

Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K. (2016): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K./Strehmel, P./Preissing, C./Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (Hrsg.): Qualität für alle. Herder: Freiburg. S. 131-252.

Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Alice-Salomon-Hochschule. <http://docplayer.org/17635320-Forschungsbericht-schluessel-zu-guter-bildung-erziehung-und-betreuung.html> (abgerufen am 23.08.2021).

Weimann-Sandig, N. (2019): Das Berufsfeld muss attraktiver werden. Gedanken zu einer Neuausrichtung der Tarifstruktur in Kindertageseinrichtungen. In Newsletter Chance Quereinstieg 11/2019. Online: <https://www.chance-quereinstieg.de/aktuelles/detailansicht/article/das-berufsfeld-muss-attraktiver-werden/> (abgerufen am 23.08.2021).

Weimann-Sandig, N. (2017): Die Tarifstruktur muss sich ändern. In: didcata Infodienst. Das Bildungsdossier für Politik und Bildungsverwaltung 04/2017.

Weßler-Poßberg, D./Huschik, G. (2020): Zukunftsfelder für Erzieherberufe – Fachkarrieren in der frühen Bildung. Kurzstudie. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/163910/694f6b1807f0f1857bceb0f009b499f5/zukunftsfelder-fuer-erzieherberufe-fachkarrieren-in-der-fruehen-bildung-prognos-data.pdf> (abgerufen am 23.08.2021).

Wirts, C./Cordes, A.-K./Egert, F./Fischer, S./Kappauf, N./Radan, J./Quehenberger, J./Danay, E./Dederer, V./Becker-Stoll, F. (2019). Abschlussbericht der Evaluationsprojekte BiSS-E1 und BiSS-E2. Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. <https://www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/biss-e.php> (abgerufen am 23.08.2021).

Wirts, C./Wildgruber, A./Wertfein, M. (2017): Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In: Wadepohl, H./Mackowiak, K./Fröhlich-Gildhoff, K./Weltzien, D. (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer 2017, 147-170.

Impressum

Karrierewege in der Kindertagesbetreuung
Eckpunkte für Curricula, Kosten und Renditen

Erstellt im Auftrag vom

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
Glinkastraße 24
10117 Berlin
www.bmfsfj.de

Bearbeitet von

Prognos AG
Goethestr. 85
10623 Berlin
Telefon: +49 30 520059-210
Fax: +49 30 520059-20
E-Mail: info@prognos.com
www.prognos.com
twitter.com/Prognos_AG

Autoren

Prognos
Dr. Dagmar Weßler-Poßberg
Gwendolyn Huschik
Markus Hoch

Katholische Stiftungshochschule München
Dr. Tina Friederich

Satz und Layout: Prognos AG
Stand: April 2022
Copyright: 2022, Prognos AG

Alle Inhalte dieses Werkes, insbesondere Texte, Abbildungen und Grafiken, sind urheberrechtlich geschützt. Das Urheberrecht liegt, soweit nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, bei der Prognos AG. Jede Art der Vervielfältigung, Verbreitung, öffentlichen Zugänglichmachung oder andere Nutzung bedarf der ausdrücklichen, schriftlichen Zustimmung der Prognos AG.