

Akademisierung der Kleinkinderziehung

Frühpädagogische Hochschulausbildung und Praxis der Kindertagesbetreuung

Annett Maiwald
Halle (Saale)

Der Erziehungsberuf für die Kindertageseinrichtungen ist die einzige pädagogische Kernprofession in Deutschland, die nicht akademisiert wurde. Seit den 70er Jahren lagen detaillierte Modelle vor, die eine Einbeziehung des Kindergartens in das Bildungssystem empfahlen und für diesen neu zu ord-

nenden Elementarbereich auch eine spezialisierte Ausbildung vorsahen, die möglichst in die Lehramtsausbildung integriert werden sollte (Deutscher Bildungsrat 1970).

Diese Forderungen wurden bis heute nicht umgesetzt. Die sozialpädagogische Erzieherinnenausbildung an Fachschulen¹ (Janssen 2010) stellt hierzulande nach wie vor die dominierende Qualifizierungsform für das pädagogische Handlungsfeld der Kindertagesstätten dar; aus ihr rekrutiert sich der überwältigende Teil des dort beschäftigten Personals.

Demgegenüber ist eine recht dynamische Entwicklung innerhalb des Hochschulsystems selbst zu beobachten, die als eigenständiger thematischer Beitrag zur Qualifikation frühpädagogischer Fachkräfte gelten kann, ohne systematisch mit der Erzieherinnenausbildung in Zusammenhang zu stehen.

Das Phänomen der fortschreitenden Hochschulbildungsexpansion, vor allem die stete Zunahme anwendungsbezogener Studiengänge (Reisz/Stock 2013), hat auch den Bereich der Pädagogik für die frühe Kindheit erfasst: Im Zuge der Umsetzung der Bologna-Hochschulstrukturreform und im Aufwind der bildungspolitischen Diskussion um die OECD-PISA-Studien, die auch die Bildungsbedeutsamkeit des Kindergartens problematisierte, entstanden vor ca. 10 bis 15 Jahren neuartige Studiengänge einer explizit ausbildungswissenschaftlich orientierten Frühpäda-

¹ Als sogenannte Breitbandausbildung ist sie für die Arbeit im Spektrum unterschiedlicher sozialpädagogischer Einrichtungen für den Altersbereich von 0 bis 27 Jahren konzipiert.

gogik,² die sich ganz überwiegend als Bachelorstudium an Fachhochschulen etablierte (Helm 2015; Pasternack 2015). Dieses akademische Ausbildungsangebot und seine Wirkungen in der Praxis der Kindergartenerziehung stehen im Zentrum des nachfolgenden Beitrags.

1. Justierung der Forschungsperspektive auf frühpädagogische Akademisierungsprozesse

Konkret geht es hierbei nicht um eine bildungsgeschichtliche Rekonstruktion der spezifischen Entwicklung als Studienfach oder um epistemologische Untersuchungen seiner distinkten Gegenstände als frühpädagogische Wissensobjekte, sondern aus einer handlungslogisch ausgerichteten Perspektive wird das Verhältnis von Hochschulausbildung und „akademischer“ Praxis in den Blick genommen. Im Vergleich mit klassischen Akademisierungs- und Professionalisierungsprozessen, bei der die Ausübung eines praktischen, erfahrungsgeliteten Handwerks und die theoretischen Prinzipien der *scientia* der Universität letztlich in einer akademischen Ausbildung für bestimmte Professionen mündeten (exemplarisch: der Arztberuf), markiert der Fall der Frühpädagogik eine bemerkenswerte hochschulische Parallelentwicklung. Dies insofern, als dass die fachschulische Erzieherinnenausbildung und die Studiengänge mit ihrer Wissensvermittlung und den von ihnen hervorgebrachten frühpädagogischen Absolventinnen nun nebeneinanderstehen.

Im Bestreben, die empirische Realität der Akademisierungsprozesse in diesem Feld herauszupräparieren, werden einzelne Aspekte frühpädagogischer Konzepte in ihrer curricularen Aufbereitung und ihren Vermittlungsformen im Studienfach in den Blick genommen und es werden daraufhin erste beobachtbare Effekte in der Praxis der Kindertagesbetreuung beschrieben, die mit den Studiengängen und ihren Absolventinnen, als deren vermutete materielle Wirkungen, in Zusammenhang stehen. Gefragt wurde, was *akademisierte Erziehungsarbeit* im Interaktionssystem des Kindergartens eigentlich bedeutet – und wie mithin dort in einem neuen, durch das akademische Wissen beeinflussten, Sinne sozialisiert wird.³

² Die Bezeichnung „Ausbildungswissenschaft“ (Honig 2015: 44) wurde von Vertretern der (älteren) Pädagogik der frühen Kindheit an den Universitäten verwendet, um deren grundlagentheoretische Aufgabe von der reinen Ausbildungsfunktion abzugrenzen.

³ Die Fallanalysen zur Frühpädagogik erfolgen im Rahmen des Forschungsprojektes „Expansion der Hochschulbildung und Akademisierung der Beschäftigung“, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG-Kennzeichen: STO 499/6-2) gefördert wird (siehe dazu Stock et al. 2018).

Akademisierungsforschung in diesem reproduktiven Bereich der institutionellen Kleinkinderziehung hat es unmittelbar mit der Frage nach den Sozialisationserträgen und den Details der sozialen Praxis zu tun, die durch das Einklinken von Wissenschaft und akademischer Qualifizierung in das Geschehen evoziert werden. „Akademisierung“ wird in dem vorliegenden Betrag daher in einem offenen „finalisierten“ Sinne mehr auf Seiten der Arbeitswelt jenseits der Hochschulen verortet, wo sie sich als Zweck einer hochschulischen Ausbildung realisiert, gewissermaßen zu ihrem Ende kommt und äußerst heterogene Wirkungen zeitigt.

Dieser Forschungsfokus ist auch damit begründet, weil eine strikte Unterscheidung zwischen der „*logischen Kraft* und der *materiellen Wirkung*“ theoretischer Grundsätze, curricularer Inhalte usw. äußerst schwierig ist (Feyerabend 1983: 24) und sich das Verhältnis von frühpädagogischem Denken und akademischem Erziehungshandeln keineswegs in ebendieser Reihenfolge und auch nicht getrennt voneinander begreifen lässt. Das Verstehen von frühpädagogischer Akademisierung im Sinne eines Verständnisses der Bedeutung der wissenschaftlichen Leistungen für die Kleinkinderziehung „kommt immer erst nach dem Ereignis“ (ebd.: 25) – wenn wir hier schlicht das Eintreten der Akademikerinnen in die Praxis als eine ereignishaftige Struktur auffassen wollen.

Aspekte der frühpädagogischen Wissensproduktion und des Kompetenzerwerbs durch die Hochschule als „Agentur rationalen Handelns“ (Parsons/Platt 1990: 99) werden somit an Erscheinungen der Implementierungs- und Transformationsprozesse kognitiver Werte und ihrer Bedeutungen im beruflichen Handlungsfeld selbst rekursiv geprüft.

2. Frühpädagogische Hochschulausbildung und Konzepte frühkindlicher Bildung

Einige kurze Bemerkungen zur institutionellen Situation der Kleinkinderziehung sind vorab notwendig. Die „Kindertagesbetreuung“⁴ hat sich zweifellos zu einer unverzichtbaren Institution gesellschaftlicher Reproduktion entwickelt. Das Feld unterlag in den letzten 20 Jahren einem enormen Größenzuwachs, nicht zuletzt aufgrund der Verwirklichung des Rechtsanspruches auf einen Betreuungsplatz. Die Zahl der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen entspricht mittlerweile annähernd derjenigen in allgemeinbildenden Schulen (destatis 2018, 2017) und die Betreu-

⁴ So lautet in Deutschland die offizielle, zumeist im Verwaltungs- und Politikbereich verwendete Bezeichnung.

ungsquote bei den über Dreijährigen liegt im Bundesdurchschnitt bei 93 % (destatis 2019).

Damit setzt organisierte Erziehung, die „Intentionalisierung der Sozialisation“ (Luhmann 1985: 81), noch früher, bereits vor der Schule, ein. Hierin manifestiert sich die strukturelle Anforderungsproblematik der dualen Sozialisationsituation des Kindes, oszillierend zwischen der Familie und den pädagogischen Organisationen (Dencik 1989). Dem Erziehungspersonal kommt mithin die Bedeutung zu, dass es neben den Eltern „die Schlüsselposition in der Bildung der menschlichen Gattung“ innehat (Heinsohn/Knieper 1974: 219).

Wenn die institutionelle Kleinkinderziehung sukzessive die gesamte jüngste Generation ergreift, also gewissermaßen unsere Gesellschaft dort „hindurchgeht“, so stehen die Exklusivität und die Anspruchshaftigkeit der zu bewältigenden Erziehungs- und Bildungsaufgaben klar vor Augen. Die derzeit vielbeschworene Dignität des kleinen Kindes und die Hochachtung vor seinen Bildungsprozessen, vor seiner Neugier und Entdeckungslust an der Welt (z.B. Elschenbroich 2001), scheinen jedoch für den Beruf der Erzieherin nicht in gleichem Maße zu gelten, wenn man die bislang ausgebliebene, durch die aktuelle Finanz- und Bildungspolitik auch nicht forcierte Akademisierung als Signum für die gesellschaftliche und politische Anerkennung nimmt. Eine Hochschulausbildung für Erzieherinnen im Sinne einer konsequenten Vollakademisierung des Berufs nach dem Vorbild der staatlich geprüften Lehrberufe (Lundgreen 2011) wird offenbar nicht als notwendig oder derzeit als unfinanzierbar angesehen.⁵

Erst spät, als die Organisationsstrukturen der Kleinkinderziehung längst vorliegen (Heinsohn 1974), aktiviert die frühpädagogische Wissenschaft ihre Theorieproduktion, profiliert eine Semantik von früher Bildung (vgl. Luhmann/Schorr 1988: 78) und veranlasst Forschung zu identifizierten Problemen. Die wissenschaftlichen Aktivitäten erfolgen meist im Aufwind bildungspolitischer Themenkonjunkturen (Berth 2015; Reyer/Franke-Meyer 2010) und die Problemaufrisse und Lösungsvorschläge münden letztlich auch in Kita-Bildungsprogramme und in Curricula für Hochschulausbildungen, die akademisches Personal hervorbringen.

Gestartet waren die Studiengänge im Jahr 2004 mit einigen wenigen Angeboten, die vor allem für die Weiterqualifizierung des Personals in der Kindertagesbetreuung, d.h. für die traditionell an sozialpädagogischen

⁵ Zudem wird argumentiert, dass mit der Überführung der Erzieherinnenausbildung in ein Hochschulstudium ein breites Feld beruflicher Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten für eine Vielzahl von Schülerinnen ohne Hochschulzugangsberechtigung wegfallen würde.

Fachschulen ausgebildeten Erzieherinnen, konzipiert wurden (Balluseck 2008; Labonté-Roset/Cornel 2008). Binnen kurzer Zeit hat sich dieses Hochschulsegment zu einem eigenständigen Bereich akademischer Qualifikation und darauf bezogener Forschungsaktivitäten entwickelt, die in ihrem Grundthema auf die „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ abzielen. Bis heute sind rd. 70 Studiengänge an 55 Hochschulstandorten entstanden, wobei der Ausbau, der in den ersten Jahren eine enorme Dynamik aufwies, inzwischen abgeschlossen scheint (FKB Frühe Bildung 2014, 2017, 2019). Es existieren nur wenige Masterangebote und die Universitäten sind in diesem Bereich fast gar nicht vertreten (Thiersch 2000).

Der innerwissenschaftliche Konsolidierungsprozess der Frühpädagogik als genuines Studienfach läuft seither parallel und weitgehend unabhängig von den historisch viel älteren Bemühungen, den Erzieherinnenberuf zu akademisieren (Diller/Rauschenbach 2006), der mit der Ausübung der pädagogischen Kernrolle befasst ist. Zur präziseren Identifizierung des Studienprofils firmieren die Studiengänge inzwischen unter der Bezeichnung „*Kindheitspädagogik*“ (Stieve/Worsley/Dreyer 2014) und zur Etablierung des neuen akademischen Qualifikationsprofils konnte erfolgreich die Berufsbezeichnung der staatlich anerkannten „Kindheitspädagoginnen“ gesetzlich verankert werden (Berufsprofil 2015).

Die Legitimation dieser Zuständigkeit für die „Kindheit“ und damit für breite berufliche Einsatzfelder im Sinne der Pädagogik einer Lebensphase erfolgte durch den Verweis auf die Diskussion zum lebenslangen Lernen, zu *employability* und zur Bedeutung frühkindlicher Lernprozesse als Fundament für alle späteren Bildungsphasen. Auch von aktuellen Forschungen der Kognitions- und Neurowissenschaften über die Komplexität und Umweltabhängigkeit frühkindlicher Entwicklung wurden Argumente für die Wissenschaftsbasiertheit der Ausbildung von Experten abgeleitet. Die spezialisierte Hochschulausbildung soll „Profis in Kitas“ bringen und dort einen „Qualitätsschub“ bewirken (RBS 2008: 6).

Ausschlaggebend für die Studiengänge war, dass im Zuge der bildungspolitischen Diskussion nach PISA um die ungenutzten Chancen der frühen Jahre dem Kindergarten offiziell ein eigenständiger Bildungsauftrag erteilt wurde (BMBF 2005). Die Einrichtungen sollten fortan zu Lernorten zur systematischen Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse umgestaltet werden. Erstellt wurde ein Forderungskatalog zur Veränderung der Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Deutschland (OECD 2004), der die Durchsetzung von internationalen Bildungsstandards (Dahlberg u.a. 1999), die Schaffung eines fokussierten Lernumfelds für effektive Interventionen und insgesamt eine Verbesse-

rung der pädagogischen Qualität (Tietze/Viernickel 2016) gewährleisten sollte.

Es geht im Kindergarten nunmehr verstärkt um das Lernen-Lernen des Kindes, um Stärkung von Lerndispositionen und um die Unterstützung des kindlichen „Forscherdranges“ (KMK 2004: 2). Das zur Begründung herangezogene wissenschaftliche Wissen ist vor allem entwicklungspsychologischer Provenienz und soll als modifiziertes Fachwissen für die Praxis handlungsleitend werden. Als zentral gelten eine für die Schule bzw. im Prozess des lebenslangen Lernens anschlussfähige Kompetenz- und Performanzorientierung zur Erzeugung „universeller Basisqualifikationen“ und eines „dynamisch einsetzbaren Wissens“ (PISA-Konsortium 2001: 20), die für die vorschulische Phase aufbereitet werden.

3. Ausschnitte frühpädagogischer Curricula und Aspekte der Lehr-/Lernorganisation

Die Kompetenzorientierung erlangte große Dominanz in den Konzeptionen für die Bildung des kleinen Kindes, aber ebenso in den frühpädagogischen Studienprogrammen. Es wurden umfangreiche Orientierungsrahmen für hochschulische Qualifikationsprofile erstellt (RBS 2008, 2011), die im Fortgang stark die Curriculaentwicklung beeinflussen, wobei die Benennung der Kompetenzen für das professionelle Handeln den größten Raum einnimmt.

Das Pionierprojekt unter den Studiengängen, das zum Entwicklungsvorbild avancierte, bündelte über 800 Einzelkompetenzen in den Obergruppen: Fachkompetenzen – analytische Kompetenzen – reflexive und selbstreflexive Kompetenzen – interaktionelle Kompetenzen – allgemeine/bildungsbereichsspezifische didaktische Kompetenzen – Forschungskompetenzen – organisatorische Kompetenzen (ASH BEK 2010; vgl. Keil/Pasternack 2011: 75ff.). Deren Diskussion, Revision, Neubestimmung bzw. empirische Überprüfung (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014) führten bereits innerhalb des Faches zu einer selbstkritischen Diskussion der „Kompetenzformulierungsinflation“ (Nentwig-Gesemann 2016).

Um dennoch die Ansprüche an „eine gebildete, fachlich fundiert kritisch argumentierende, selbstreflexive, diversitätssensible und sensitiv-responsive pädagogische Persönlichkeit“ zu erfüllen, wird nach den nötigen „Lehr-Lern-Formaten und Didaktiken“ (ebd.: 4) gefragt, damit diese Fach- und personalen Kompetenzen im Zuge eines Hochschulstudiums erworben werden können: „Die Entwicklung bestimmter Kompetenzen ist methodisch-didaktisch steuerbar“ (ebd.: 13). Im Hinblick auf Absiche-

rung und Evaluation dieser Ausbildungsziele wird schließlich auf die Entwicklung „kompetenzorientierter Lehr-Lern- und Prüfungsformate“ (ebd.: 6) fokussiert.

Einzelne Fachvertreter kritisieren indessen scharf die finalisierte Logik einer auf „präterminierte Outcomes“ und auf Steuerungswissen hin orientierten Frühpädagogik (Honig 2011: 193), bei der Konstrukte der pädagogischen und Entwicklungspsychologie als Wissensbestände dominieren, während theoriegenerierende Forschung und empirische Fallstudien tendenziell in den Hintergrund treten.

Im Kern der frühpädagogischen Studiengänge geht es um die „Persönlichkeitsbildung“ der Studentinnen (Nentwig-Gesemann 2016: 13). Die Ansprüche daran werden implizit mit der legitimen Neuorientierung an der Individualität des kleinen Kindes und seiner Bildungsprozesse begründet (vgl. ASH BEK 2010: 11f.). Professionell handelnde Beziehungspersonen sollen dem Kind zur Seite stehen, um seinen Autonomie-, Bildungs-, Partizipations-, Rechtsansprüchen u.a. adäquat nachkommen zu können (vgl. RBS 2008: 22ff.). Die Studiengänge stellen sich der Aufgabe der Herstellung eines „neuen visionären Berufsprofils, das hält, was es verspricht“ (Nentwig-Gesemann 2016: 9). Beansprucht wird der Faktor „frühe Bildung“, indem darauf verwiesen wird, über wissenschaftlich fundierte Technologien, Interventionsmöglichkeiten und theoretisches Wissen zu verfügen und daher angemessenere Lösungen für die Kleinkinderziehung anbieten zu können.

Die Frühpädagogin hat in der vorliegenden Organisationsform der Bachelorstudiengänge kein Lehramt, kein Fach, das es neben Pädagogik zu studieren gäbe. Es kommt dem Studium etwa im Hinblick auf den früheren Charakter einer geisteswissenschaftlichen „Bildnerhochschule“ (Spranger) nur geringe Bedeutung zu. Wenn ein materialer elementarer Bildungskanon gegenüber den Theorien und Konzepten, Didaktiken und Methoden ästhetischer, naturwissenschaftlicher Bildung usw. systematisch kaum auszumachen ist, so bleibt auch der Grad einer allgemeinen höheren kulturellen Bildung der Absolventinnen vermutlich an das Wissen gebunden, was sie hierzu im Gymnasium und durch ihre familiäre Herkunft erworben haben. Davon werden die Kinder im Kindergarten wahrscheinlich zehren, wenn sie vor allem kundige Erklärungen für die Ereignisse in ihrer alltäglichen kindlichen Erfahrungswelt benötigen.

Durch die inhaltsanalytische Arbeit an den frühpädagogischen Studienprogrammen, Rahmenkonzepten usw. konturierten sich unter unserem Fokus auf Akademisierungswirkungen in der Kindertagesbetreuung bestimmte thematische Cluster heraus, von denen einer hier knapp umrissen werden soll. Seine adaptive Logik wurde an empirischen Phänomenen

des Kita-Alltags rekursiv herauspräpariert und geschärft, also nicht in einer isolierten Curriculumsanalyse, die ihre Parameter der Kritik anders bestimmen müsste. Nochmals sei an dieser Stelle hervorgehoben, dass wir die akademische Schulung unter dem Aspekt betrachten, dass ihre Absolventinnen für die Kleinkinderziehungspraxis ausgebildet werden. Dass an den Hochschulen zugleich auch versucht wird, wissenschaftlichen Nachwuchs für die Frühpädagogik zu gewinnen, steht dazu nicht im Widerspruch, macht aber die Schwierigkeiten einer wissenschaftlichen Ausbildung für praktische Kleinkinderziehung deutlich.

Der Schwerpunkt der akademischen Betätigung soll auf systematischer „Beobachtung“ des Kindes und der detaillierten „Dokumentation“ seiner Bildungsprozesse liegen (RBS 2008: 77f.), um auf dieser Basis den Arbeitsalltag zu gestalten. Ausdrückliches Ziel des frühpädagogischen Hochschulstudiums ist die Erzeugung eines so bezeichneten „forschenden Habitus“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011), wobei die umfassende Schulung in Methoden der qualitativen Sozial- und Evaluationsforschung unmittelbar dieser Kompetenzentwicklung dienen soll (Aktionsrat Bildung 2012).

Die in den Studienprogrammen durchweg herausgestellte enge Theorie-Praxis-Verzahnung führt letztlich zur Gefahr einer Methodenverabsolutierung durch das Ineinanderfallen von wissenschaftlicher „Forschungspraxis“ und „pädagogischer Praxis“ (ASH BEK 2010: 47). Die Curricula geraten in die Nähe einer Koinzidenz von „Forschungsmethoden“, in denen jener professionelle forschende Habitus entwickelt und profiliert werden soll, und den „Praxismethoden“, worin dieser Habitus dann erfolgreich in der Kita wirksam werden soll (ebd.). Explizit wird herausgestellt, dass die Auswahl der intensiv eingeübten Sozialforschungsmethoden grundlegend durch ihre „Praxisrelevanz im Kontext der professionellen Tätigkeit“ bestimmt sei (ebd.: 49): Die frühpädagogische Qualifikation wird als Forschungskompetenz typisiert, womit Handlungsprobleme in der Praxis erkannt und adäquat bearbeitbar sein sollen.

Der Kindergarten wird in den Curricula dementsprechend wie ein (Forschungs-),„Feld“ konstruiert: Mit einer ethnographischen Haltung, so wird argumentiert, sollen ungewisse Handlungssituationen und das kleine Kind als „Fall“ in seiner Individualität besser erkundet und angemessene Lösungen gefunden werden. Dies mündet in der Typisierung der akademisch-frühpädagogischen Berufsrolle als „forschende Praktikerin“ (RBS 2008: 44) – die auf der operativen Ebene des Handlungssystems

der Kindertagesbetreuung angesiedelte Rolle einer Erzieherin und die einer Forscherin fallen in eins.⁶

Die implizite strukturelle Koinzidenz von Wissenschafts- und Kindergartenpraxis spiegelt sich in der Studienorganisation eines „forschenden Lernens“ in „Lernwerkstätten“ (ASH BEK 2010: 10) wider. Hierin diffundieren dann die Vorstellungen von a) experimenteller Forschung, b) einem Hochschulstudium und c) von frühkindlicher Bildung in der Kita: In allen drei Bildungssettings erkunden demnach die Akteure ihre Gegenstände mit äquivalentem „Forscherdrang“.

Die Frühpädagogik, sofern wir sie als anwendungsbezogene Ausbildung für außerwissenschaftliche Berufsfelder verstehen, vollzieht in ihren Konzepten eine szientifische Adaption von Bildung an Forschung – an Modelle von erziehungswissenschaftlicher Sozialforschung wie auch von naturwissenschaftlicher Forschung. Es erfolgt damit die „Substitution von Forschungstechnologie (Methodologie) für Erziehungstechnologie“ (Luhmann/Schorr 1988: 347). Obgleich vermutlich auch in der Kleinkinderziehung ein „Technologieproblem“ im Hinblick auf das komplexe Gruppenerziehungsgeschehen⁷ persistiert (vgl. ebd.: 118ff.), was es zu lösen gälte, ist zu beobachten, dass die wissenschaftliche „Energie“ der Frühpädagogik in das „Forschungsdesign [drängt], auch wenn die dort zu gewinnende Tiefenschärfe“ nicht eigentlich auf *Erziehungserfordernisse* abgestimmt ist (a.a.O.: 347). Die wissenschaftlichen Mittel werden benutzt, um die Praxisprobleme zu minimieren (vgl. ebd.). An diesem Punkt wollen wir zur faktischen „Akademisierungssituation“ in den Kindergärten übergehen.

4. Absolventinnen frühpädagogischer Studiengänge in der Kindergartenpraxis

Inmitten der bildungspolitischen Rhetorik um frühkindliche Bildung und der von den Hochschulen verfolgten Professionalisierung durch Akade-

⁶ Auch wenn dies an verschiedenen Stellen deutlich formuliert wird, ist damit der grundlegende Unterschied zwischen der wissenschaftlichen Praxis mit ihren Problemanalysen und der Aufgabe von Erziehung nicht aufgehoben: „Frühpädagoginnen sind – zumindest von ihrem Potenzial her – forschende Praktikerinnen sowie empirische Sozialforscherinnen zugleich. Die im Studium angelegten hermeneutischen Basiskompetenzen, die sich in einer forschenden Haltung manifestieren, sind *sowohl* für diejenigen, die später als *Pädagoginnen* arbeiten, als auch für diejenigen, die pädagogische Praxis wissenschaftlich erforschen wollen, unabdingbar“ (RBS 2008: 44, Hervorhebung A.M.).

⁷ Auch wenn das Interaktionssystem des Unterrichts sich von der Gruppenstruktur und der zeitlich-räumlichen Ablauforganisation des Kindergartens stark unterscheidet.

misierung bleibt das Feld der Kindertagesbetreuung bis heute eine „akademikerfreie Zone“ (Rauschenbach/Schilling 2013: 107): Insgesamt haben rd. 18.000 Absolventinnen ihr Frühpädagogik-Bachelorstudium abgeschlossen (FKB 2019: 141). Es ist nun Ausdruck der Besonderheit dieses Akademisierungsfalles, dass nur etwa ein Drittel der Absolventinnen in jenes Arbeitsfeld einmündete, auf das das Entwicklungsprojekt und die spezifische epistemische Potenz der Studiengänge zuerst vordringlich abzielte: die Kindertageseinrichtungen – und dass ein weiteres Viertel dieser Berufsanfängerinnen das Feld spätestens nach fünf Jahren ganz verlässt (Fuchs-Rechlin u.a. 2017).

In Befragungen äußerte weniger als die Hälfte der Studentinnen, dass es sich bei den Kitas um ihr Wunscharbeitsfeld handelt. Von den Erzieherinnen, die zum Zweck der beruflichen Weiterqualifizierung studierten, möchten nur 45 % in die Einrichtungen zurückkehren (vgl. Züchner u.a. 2014: 38).

Die letzte offizielle Statistik von 2018 weist 627.344 Beschäftigte in den Kindertageseinrichtungen aus, davon waren 6.868 Kindheitspädagoginnen (1,1 % des Personals) – diejenige Gruppe, auf die der Beitrag fokussiert (vgl. destatis 2018). Auch wenn in den Kindertageseinrichtungen einzelner Regionen, Städte und Gemeinden mitunter eine Frühpädagogin nur wie die sprichwörtliche Nadel im Heuhaufen zu finden ist, so sind es doch immerhin mehrere tausend Absolventinnen, die in recht kurzer Zeit in das Berufsfeld der Kindertagesbetreuung einmündeten.

Im Hinblick auf den nur ca. zehn Jahre umfassenden Zeitraum, in dem der Anteil der Kindheitspädagoginnen von rd. 1.000 im Jahr 2012 auf derzeit knapp 7.000 stieg, sind dies weitaus mehr als in den fünfzig Jahren zuvor, seit sich an den Universitäten die erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengänge und an den Fachhochschulen die Studiengänge für Soziale Arbeit/Sozialpädagogik etablierten, deren Absolventinnen das Feld fast vollständig ignorierten. Derzeit liegt die Akademikerquote bei rd. 5,6 %, wobei ihr Zuwachs zuletzt vor allem eben durch die Kindheitspädagoginnen getragen wird. Insgesamt sind aktuell rd. 35.000 Akademikerinnen in Kindergärten beschäftigt und rd. 600.000 Fachkräfte ohne eine hochschulische Ausbildung. Die größte Gruppe bilden die rd. 418.000 Erzieherinnen, hinzu kommen 100.000 Kinderpflegerinnen u.a. (vgl. ebd.).

Wenn Frühpädagoginnen in das Berufsfeld eintreten, so sind sie mit den fachschulisch ausgebildeten Erzieherinnen derzeit auf gleichen Stellen in den Kitas beschäftigt (vgl. Stock u.a. 2018: 30f.) Von daher sind (noch vor jeder eingehenden empirischen Analyse) verschlungene, sich überlagernde, kooperative, interdependente oder gar konfrontative Pro-

zesse der Wissensanwendung und -begründung, des Handelns und Kommunizierens im beruflichen Handlungsfeld erwartbar. Diese „wilde“ Ausgangskonstellation in der Kita-Praxis weist zum jetzigen Zeitpunkt die besonderen Merkmale auf, dass kein hierarchisiertes Stellengefüge in den Erziehungsorganisationen bzw. keine spezifischen Stellenkonstruktionen mit gesonderten beruflichen Zuständigkeiten für hochschulisch bzw. fachschulisch ausgebildete Fachkräfte existieren.⁸

Auch daher lag es nahe, die empirische Erforschung dieser Praxissituation *in situ* zu betreiben. Des Weiteren besteht die Vermutung, hierdurch erste emergente Spuren einer Art „bottom-up-Akademisierung“ im Feld der Kindertagesbetreuung erfassen zu können. Damit ist gemeint, dass sich die Angemessenheit und die spezifische Eignung des frühpädagogischen Wissens der Absolventinnen für bestimmte Zwecke im Kontext von Kindergartenerziehung erst in der direkten Praxissituation herausstellen wird, worin es sich bewähren, sich als überlegen erweisen muss usw.

Angesichts des exklusiven und zugleich enervierenden Geschäfts der Erziehung – und hier insbesondere angesichts ihrer bedeutungsumstrukturierenden Transformation durch Wissenschaft und akademische Akteure – hält unsere Untersuchung am explanativen Anspruch der Soziologie als einer Erfahrungswissenschaft von der *sinnstrukturierten Welt* fest. In dem Verständnis, dass sich Soziologie am Grad ihrer Erfahrungsfähigkeit einer sich akademisierenden Welt messen lassen muss, wollen wir angesichts organisierter Erziehungsverhältnisse von handelnden Menschen und ihren zu explorierenden wissensmäßigen Relevanzen, Orientierungen, Sinnsetzungen, Interpretationen usw. in der jeweiligen sozialen Sphäre nicht absehen.

Die hier präsentierten Einblicke in die akademische Handlungspraxis wurden mit den methodischen Mitteln der sequenzanalytisch vorgehenden, sinnverstehenden sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (Soeffner 2004) an umfangreichen Interviewprotokollen mit Absolventinnen frühpädagogischer Studiengänge gewonnen, die in der Gruppenarbeit in Kitas beschäftigt sind. Diskutiert werden einige auffällige Phänomene, die in unseren Augen vorsichtig als erste typische Merkmale des „Akademischen“ bei der Erziehungsarbeit angesehen können. Dabei handelt es sich jedoch keineswegs um dauerhafte, durchweg konsistente Verhaltensweisen, die die Frühpädagoginnen in ihrem Kindergartenalltag zeigten.⁹

⁸ Dies gilt gleichermaßen für die Leitungspositionen in Kitas, die ganz überwiegend von berufserfahrenen Erzieherinnen und auch von (wenigen) Akademikerinnen besetzt sind.

⁹ Angemerkt werden kann, dass eine Vielzahl der interviewten Probandinnen, die überaus eindrucksvoll von ihrer Arbeit berichteten, aufgrund eines hohen beruflichen Anspruchs,

Bei den von uns interviewten Fröhpädagoginnen deuten sich eine präformierte Wahrnehmung und eine generalisierte (Um-)Deutung des Kindergarten geschehens und des kindlichen Verhaltens im Sinne eines potentiellen Bildungsprozesses an, wobei nicht selten von der Einschätzung der Alltagsrealität abstrahiert wird. Dieser Fröhpädagoginnentypus hat aufgrund eines hohen Bildungsanspruchs und einer gewissen Fixierung auf bildungstheoretische Konstrukte ein bestimmtes Wahrnehmungsschema entwickelt. Mit diesem werden die Alltagssituationen – das einzelne Kind im Kontakt mit der dinglichen Welt, Interaktionsbeziehungen in den Gruppen oder zwischen Kind und Erwachsenen usw. – als potentielle oder gerade ablaufende Bildungsprozesse gesehen, als zu ermöglichende und zu befördernde oder als verhinderte oder unterdrückte usw.; mithin wird alles mit Bildung „kontaminiert“. Jede Situation gilt es auf ihren Bildungsgehalt hin zu befragen, zumeist entlang der in den Curricula formulierten Aspekte, unabhängig davon, welche konkreten Probleme mit den Kindern gerade gelöst werden müssen oder welcher Sinn sich hinter den Kinderfragen oder ihrem Verhalten tatsächlich verbirgt.

Im Kindergartenalltag führt der Beobachtungsauftrag dazu, dass die Ansprechbarkeit für die Kinder teilweise eingeschränkt ist. Das Beobachten der Kinder wird zu einem prädeterminierten, finalisierten „Auf-etwas-hin-Beobachten“, so als ob man Bildungsprozesse sehen könne. Diese Erwartungshaltung führt dazu, dass die Kinder zuweilen zur „Bildung aufgefördert“ werden, indem ihnen Aufgaben oder Dinge nahegelegt werden, auch wenn sie gerade an etwas ganz anderem interessiert sind. Das Spiel der Kinder wird mit einem normativen Anspruch belegt, nicht im Sinne von Regeleinhaltungen, sondern im Hinblick auf Bildungsgüte. In „Bildungskommunikationen“ kommt es dann mitunter zu Szenen, in der ein Kind von der Fröhpädagogin über gerade ablaufende Prozesse seiner eigenen Innenwelt in Kenntnis gesetzt wird.

Wenn die Praxis mit universellen Bildungsmöglichkeiten untersetzt wird, die es zu erkennen und auszuschöpfen gilt, so wird in den Augen der Fröhpädagoginnen der Kindergartenalltag in seiner faktischen Normalität resp. die Signifikanz seiner Sozialbeziehungen einer gewissen Illegitimierung unterzogen. Es wird stark auf vorkonstruierte, inszenierte Lernumgebungen abgestellt, um, wie gesagt wird, frühkindliche Bildung zu fördern. Der kreative Umgang mit der Alltagsumgebung der Kinder in der Organisation erhält eher weniger Relevanz.

dem sie, wie sie sagten, unter den derzeitigen Bedingungen nicht gerecht werden könnten, kurz davor standen, aus der Kindertagesbetreuung hinauszugehen.

Auch „Reflexion“ als eine von den Fröhpädagoginnen beständig abgeforderte Aktivität und gleichzeitig als selbst eingesetzter „professioneller“ Handlungsimperativ gerät in Gefahr, als Bewusstseinsoperation an sich absolut gesetzt zu werden, die ihren sachlichen Reflexionsinhalt aus den Augen verliert. Das Reflexionsthema wird selbstreflexiv. In der Kopplung mit „Bildung“ und „Professionalität“ wird es nicht selten zur Beschreibung ihres Qualifikationsprofils resp. ihres Handelns herangezogen, indem das eine durch das andere erklärt und begründet wird.

Die auf „Bildung“ fixierte Perspektive wird von den Fröhpädagoginnen selbst als analytische Kompetenz im Hinblick auf die Erfassung und Durchdringung des Kita-Geschehens verstanden. Hingegen scheint es, als ob sich die Akademikerinnen, ohne sich darüber im Klaren zu sein, gegenüber den (schlechten) Faktizitäten des Betreuungsalltags abdichten und dass sie beginnen, sich von der Realität zu distanzieren. Damit wird von der „banalen“ Beschaffenheit des Kindergartens in gewisser Hinsicht abgesehen. Dies kann unseres Erachtens als ein in Teilen problematischer Wirklichkeitsbezug des akademischen Arbeitsvermögens diskutiert werden. Es fällt ein Abgehen von der Organisationswirklichkeit auf, eine bestimmte Zurückhaltung, aus den spezifischen sozialen Situationen der Lebenspraxis des Kindergartens heraus verantwortlich zu handeln, sich zu exponieren.

Wenn die frühpädagogischen Konzepte eine Abstraktionserhöhung in der Orientierung auf die Alltagsrealität der Kindertageseinrichtungen erkennen ließen, so lässt sich im erzieherischen Handeln der Fröhpädagoginnen gleichfalls eine Zunahme des Abstraktionsgrades bzw. eine gewisse Rücknahme des Aktivitätsgrades, der unmittelbaren körperlichen und engagierten Involviertheit in den Interaktionen nachzeichnen: Fokussiert wird auf die Herstellung eines Bewusstseins von Bildungsprozessen – ihre permanente Wahrnehmung, Reflexion und Beschreibung usw.

Es fällt schwer, die spezifische kognitive Rationalität der Fröhpädagoginnen zu beschreiben, aber man kann sagen, dass es in einem primären Sinne darum geht, nicht zu erziehen, etwas vorzumachen (vorzuleben), kindliche Verhaltensweisen zu korrigieren usw., sondern über Bildung nachzudenken und zu reflektieren. Die tatsächlichen Beanspruchungen, denen die Fachkräfte in der Praxis unterliegen, werden von den dominanten Konzepten absorbiert, die Gestaltung der Interaktionsbeziehungen und die beruflichen Handlungsaufgaben werden intellektualisiert.

5. Ausblick: „Akademische“ Erziehung als „zugemutete Autonomie“?

Die Frühpädagoginnen haben ein Repertoire an Forschungsmethoden erworben, die sich sukzessive immer mehr als Praxismethoden empfehlen. Die Ausbildung prädisponiert dafür, Erziehung durch Forschung zu ersetzen. Als Praxisvorbereitung erfolgt eine „szientifische Auswertung“ von Handlungserfahrungen (Stichweh 2013: 251), die aber nicht der Kitapaxis entnommen werden. Die Frühpädagogik stellt die „Situationen“, in denen sie Erfahrungen macht und reflektiert, selbst her (ebd.: 283).

Die empirischen Explorationen zeigen nun, dass in Anwendung der als Handlungswissen vermittelten Lehrinhalte dann jene Forschungsmethoden unmittelbar im Kindergarten zum Einsatz kommen. Beispielsweise zeigt ein bemerkenswertes Fallbeispiel, dass der Morgenkreis mit den Kindern explizit als „Gruppendiskussion“ veranstaltet wird, wobei die Frühpädagogin sich in ihrer akademisierten Berufsrolle als „Moderatorin“ versteht, um die Redebeiträge in ihrem Ablauf zu organisieren („Kommunikationsmanagement“), die „Meinungen“ der Kinder zu sammeln und sich bei allen (heiklen) Themen, zum Beispiel „Krieg“, dezidiert nicht zu positionieren.

Herausgestellt wird von ihr, dass es wichtig sei, dass die Kinder „einmal darüber sprechen konnten“. Angemessenes Verhalten wird mit „zurücktreten“ und „erst mal schauen“ als Ausdruck von Reflexivität beschrieben, wobei die tatsächlichen, eher unliebsamen, unbequemen Entscheidungen mitunter anderen Erzieherinnen überlassen werden. Kindliche Fragen, hinter denen nicht selten Ängste stehen und nicht nur Neugier, werden an die Kinder re-adressiert, was wiederum als Achtung vor dem Kind als „Subjekt“ interpretiert wird: Dem eigenaktiven Kind mit seiner „agency“, so wird argumentiert, müsse in seinen Selbstbildungsprozessen nurmehr assistiert werden.

In dieser Indifferenz, dieser zuweilen geringeren Greifbarkeit tritt zudem das akademische Selbstmissverständnis der faktischen Auskleidung jener frühpädagogisch-konzeptionellen Vorstellungen von der neuen begleitenden, ko-konstruktiven Rolle einer Erzieherin zutage. Diese soll, und dem ist uneingeschränkt zuzustimmen, nicht autoritär sein, nicht mehr dirigistisch, eingreifend oder führend – sie muss sich aber gleichwohl für die Kinder engagieren. Denn für sie ist es existentiell. Die Routinen der Erzieherinnen/Frühpädagoginnen betreffen ihre kindlichen Krisen, „a matter of life and death“ (Hughes 1976: 1).

Demnach müsste man die Leistungen der Kindergartenerzieherinnen (gleich, ob fach- oder hochschulisch ausgebildet) zunächst schlicht so be-

schreiben, dass sie uns, der Gesellschaft, die Kinder abnehmen und dafür „psychischen Aufwand – Verschleiß“ in Kauf nehmen und bereit sind, selbst „einen Preis“ für die Entwicklung des Kindes zu zahlen (Heinsohn/Knieper 1975: 30). Gesprochen wurde gar von „passivem Erleiden“ (Zulliger 1952: 76) und davon, dass die Erwachsenen sich körperlich zur Verfügung stellen und etwas aushalten müssen.

Die Frühpädagogin im Sinne von Meads signifikanten Anderen, konkret: als „signifikante Organisations-Andere“ in der pädagogischen Organisation handelnd (Maiwald 2018: 776), wird für die Kinder in den ange-deuteten Fällen indifferent. Die Kinder geraten in bestimmten Situationen unter die empirischen Verhältnisse „zugemuteter Autonomie“ (Allert 2007), während die akademische Erzieherin, ohne dies zu intendieren, in die Lage gerät, sich von dem Kind in seiner unmittelbaren Lebenswelt der Alltagsrealität des Kindergartens zu distanzieren.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (Hg.) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten, Münster.
- Allert, Tilman (2007): Zugemutete Autonomie – die frühe Kindheit in der Gegenwartsgesellschaft, in: Annelinde Eggert-Schmid Noerr/Urte Finger-Trescher/Ursula Pforr (Hg.), Frühe Beziehungserfahrungen, Gießen, S. 13–32.
- ASH BEK, Alice-Salomon-Hochschule Bildung und Erziehung in der Kindheit (2010): Modulhandbuch „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Grundständiger Bachelorstudiengang, Berlin.
- Balluseck, Hildegard von (2008): Der Kontext der akademischen Erzieherinnenausbildung, in: Hilde von Balluseck/Elke Kruse/Elke Pannier/Pia Schnadt (Hg.), Von der ErzieherInnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss. Berlin/Milow/Strasburg, S. 16–54.
- Berth, Felix (2015): Vergessene Euphorie. Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung, Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015), Heft 4, S. 546–564.
- Berufsprofil (2015): Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge. Beschluss des Studiengangstages Pädagogik der Kindheit vom 16.01.2015, URL http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Arbeitskreise/Studiengangstag/Berufsprofil_01.06.2015_EN_ND_Kopie.pdf (22.7.2015).
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2005): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung, Bonn/Berlin.
- Dahlberg, Gunilla/Peter Moss/Alan Pence (1999): Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives, London.
- Dencik, Lars (1989): Growing up in the Post-Modern Age: On the Child's Situation in the Modern Family, and on the Position of the Family in the Modern Welfare State, Acta Sociologica 32 (1989), 2, S. 155–180.
- Destatis, Statistisches Bundesamt (2019): Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern, URL <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Um>

welt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote-2018.html
(15.10.2019).

- Destatis, Statistisches Bundesamt (2018): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2018, Wiesbaden.
- Destatis, Statistisches Bundesamt (2017): Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang. In: Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Diller, Angelika/Thomas Rauschenbach (Hg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung, München.
- Elschenbroich, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München.
- Feyerabend, Paul (1983): Wider den Methodenzwang, Frankfurt/M.
- FKB, Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014) (2017) (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung. Ausgaben 2014, 2017, 2019, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München.
- Foerster, Heinz von (1985): Sicht und Einsicht. Versuch zu einer operativen Erkenntnistheorie, Braunschweig.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch/Luisa Köhler/Maraike Koch (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik, Freiburg (i. Br.).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Iris Nentwig-Gesemann/Hans Rudolf Leu (Hg.) (2011): Forschung in der Frühpädagogik. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren, Freiburg (i.Br.).
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Gisela Kammermeyer/Susanna Roux/Ivo Züchner (Hg.) (2017): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt, Wiesbaden.
- Heinsohn, Gunnar (1974): Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. Geschichte, Funktion, aktuelle Lage, Frankfurt/M.
- Heinsohn, Gunnar/Barbara M.C. Knieper (1975): Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik, Frankfurt/M.
- Heinsohn, Gunnar/Rolf Knieper (1974): Theorie des Familienrechts. Geschlechtsrollenaufhebung, Kindesvernachlässigung, Geburtenrückgang, Frankfurt/M.
- Helm, Jutta (2015): Die Kindheitspädagogik an deutschen Hochschulen. Eine empirische Studie zur Akademisierung einer pädagogischen Profession, Opladen/Berlin/Toronto.
- Honig, Michael-Sebastian (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In: Svendy Wittmann/Thomas Rauschenbach/Hans-Rudolf Leu (Hg.), Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien, Weinheim/München, S. 181–197.
- Honig, Michael-Sebastian (2015): Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung. In: Peter Cloos/Katja Koch/Claudia Mähler (Hg.), Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit, Weinheim/München, S. 43–58.
- Hughes, Everett C. (1976): The Social Drama of Work. In: Mid-American Review of Sociology, 1976, Vol. 1, No. 1, S. 1–7.

- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München.
- Keil, Johannes/Peer Pasternack (2011): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprofilen der Frühpädagogik, Wittenberg.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen; URL https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (17.6.2019).
- Labonté-Roset, Christine/Heinz Cornel (2008): Die Hochschulausbildung für frühpädagogische Fachkräfte, in: Hilde von Ballusek (Hg.), Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen/Farmington Hills, S. 77–86.
- Luhmann, Niklas (1985): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem, in: Jürgen Diederich (Hg.): Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum? Frankfurt/M., S. 77–94.
- Luhmann, Niklas/Karl Eberhard Schorr (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt/M.
- Lundgreen, Peter (2011): Pädagogische Professionen, Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011), Beiheft 57, S. 9–39.
- Maiwald, Annett (2018): Erziehungsarbeit. Kindergarten aus soziologischer Perspektive, Wiesbaden.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2016): Potenziale und Dilemmata der Kompetenzorientierung. Vortrag WiFF-Fachforum: Kompetenzorientierung auf dem Prüfstand, 22.1.2016, Berlin.
- OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland, Paris.
- Parsons, Talcott/Gerald M. Platt (1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis, Frankfurt/M.
- Pasternack, Peer (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung, Leipzig.
- Rauschenbach, Thomas/Matthias Schilling (2013): Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen, in: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hg.), Konsens und Kontroversen. Weinheim/Basel, S. 104–120.
- Reisz, Robert D./Manfred Stock (2013): Hochschulexpansion, Wandel der Fächerproportionen und Akademikerarbeitslosigkeit in Deutschland, ZfE Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16 (2013), Heft 1, S. 137–156.
- Reyer, Jürgen/Diana Franke-Meyer (2010): Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 5, S. 725–743.
- RBS, Robert-Bosch-Stiftung (2008): Frühpädagogik studieren. Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen, Stuttgart.
- RBS, Robert-Bosch-Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit, Stuttgart.
- Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, Konstanz.

- Stichweh, Rudolf (2013): Disziplinen und Professionen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften, in: ders., Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen, Bielefeld, S. 245–293.
- Stieve, Claus/Caroline Worsley/Rahel Dreyer (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagogen und -pädagoginnen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung, Köln.
- Stock, Manfred/Annett Maiwald/Annemarie Matthies/Christoph Schubert (2018): Akademisierung der Beschäftigung. Konzeption eines Forschungsprogramms und erste Befunde zu ausgewählten Fallstudienbereichen, Halle, URL <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:3:2-92230>.
- Thiersch, Renate (2000): Pädagogik der frühen Kindheit als Ausbildungsschwerpunkt im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium, in: Hans Günther Homfeldt/Jürgen Schulze-Krüdener (Hg.), Wissen und Nichtwissen, Weinheim/München, S. 163–172.
- Tietze, Wolfgang/Susanne Viernickel (2016): Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog, Weimar.
- Züchner, Ivo/Kirsten Fuchs-Rechlin/Christiane Theisen/Lorette Göddeke/Manfred Bröring (2014): Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Beruf, in: Kirsten Hanssen/Anke König/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.), Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014, München, S. 31–46.
- Zulliger, Hans (1952): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel, Eschborn.

Prozesse der Akademisierung Zu Gegenständen, Wirkmechanismen und Folgen hochschulischer Bildung

<i>Annett Maiwald, Annemarie Matthies, Christoph Schubert:</i> Prozesse der Akademisierung. Zu Gegenständen, Wirkmechanismen und Folgen hochschulischer Bildung. Einleitung.....	6
<i>Annemarie Matthies, Dayana Lau:</i> Die Gestalt ‚des Akademischen‘. Zum Wandel der Praxisvorstellungen im Curriculum Sozialer Arbeit.....	14
<i>Caroline Richter:</i> Forschen lehren. Universitäre Lehre zwischen Breiten- und Spitzenförderung	29
<i>Sigrun Nickel, Anna-Lena Thiele:</i> Die Rolle berufserfahrener Studierender bei der Akademisierung des Gesundheitssektors.....	45
<i>Christoph Schubert, Manfred Stock:</i> Die Institutionalisierung eines neuen akademischen Berufsfeldes und die Konstruktion beruflicher Zuständigkeit. Zur Logik der Akademisierung im Bereich der Lerntherapie.....	62
<i>Christiane Schnell, Christian Schäfer:</i> Professionell (statt) repressiv? Akademisierung der Polizei zwischen Reflexivitätsgewinn und Sicherheitsillusionen.....	78
<i>Annett Maiwald:</i> Akademisierung der Kleinkinderziehung. Frühpädagogische Hochschulausbildung und Praxis der Kindertagesbetreuung	91

GESCHICHTE

Marco Birn:

Ein Naturrecht auf höhere Bildung. Die Anfänge des Frauenstudiums
in Deutschland.....109

FORUM

Jörg-Peter Pahl, Hannes Ranke:

Von der Fachhochschule zur Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
Entwicklungen zur handlungs- und anwendungsorientierten Lehre.....124

Sonja Bandorski, Marita McGrory, Gerd Grözinger:

Erfolgsquoten im deutschen Hochschulwesen. Neue Erkenntnisse in
einem umkämpften Feld am Beispiel Maschinenbau138

PUBLIKATIONEN

Michael Borggräfe: Wandel und Reform deutscher Universitäts-
verwaltungen. Eine Organigrammanalyse (*Sebastian Schneider*).....156

Peer Pasternack, Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945.....160

Autorinnen & Autoren.....188

Autorinnen & Autoren

Sonja Bandorski, Dr. paed., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Sozial- und Bildungsökonomie des Internationalen Instituts für Management und ökonomische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. eMail: sonja.bandorski@uni-flensburg.de

Marco Birn, Dr. phil., Wissenschaftlicher Archivar und Historiker, Leiter des Kreisarchivs Reutlingen. eMail: M.Birn@kreis-reutlingen.de

Gerd Grözinger, Prof. Dr., Professur für Bildungs- und Sozialökonomik, Mitglied des Internationalen Instituts für Management und ökonomische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. eMail: groezing@uni-flensburg.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Dayana Lau, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Alice Salomon Hochschule Berlin. eMail: lau.dayana1@gmail.com

Annett Maiwald, Dr. phil., Soziologin/Analytische Sozialpsychologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Bildungssoziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: annett.maiwald@soziologie.uni-halle.de

Annemarie Matthies, Dr. phil., Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Bildungssoziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: annemarie.matthies@soziologie.uni-halle.de

Marita McGrory M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Sozial- und Bildungsökonomie des Internationalen Instituts für Management und ökonomische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. eMail: marita.mcgrory@uni-flensburg.de

Sigrun Nickel, Dr. phil., Leiterin Hochschulforschung beim CHE Centrum für Hochschulentwicklung und Mitglied im Leitungsteam der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. eMail: Sigrun.Nickel@che.de

Jörg-Peter Pahl, Prof. Dr., Dipl.-Ing., emeritierter Professor am Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken der TU Dresden, Gastwissenschaftler am Institut für Angewandte Bautechnik der Technischen Universität Hamburg. eMail: joergpahl@aol.com

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Hannes Ranke, M.Ed., wissenschaftlicher Oberassistent am Institut für Angewandte Bautechnik der Technischen Universität Hamburg. eMail: hannes.ranke@tuhh.de

Caroline Richter, Dr. rer. soc., Sozialwissenschaftlerin/Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ruhr-Universität Bochum und der Universität Duisburg-Essen. eMail: caroline.richter@rub.de und caroline.richter@uni-due.de

Christian Schäfer, Prof. Dr., Jurist, Professor für Staatsrecht am Fachbereich Kriminalpolizei der Hochschule des Bundes (HS Bund) für öffentliche Verwaltung Wiesbaden. eMail: christian.schaefer@bka.bund.de

Sebastian Schneider M.A., Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: sebastian.schneider@hof.uni-halle.de

Christiane Schnell, Dr. phil., Soziologin, Wissenschaftlerin am Institut für Sozialforschung (IfS) an der Goethe-Universität Frankfurt. eMail: ch.schnell@em.uni-frankfurt.de

Christoph Schubert M.A., Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bereich Bildungssoziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: christoph.schubert@soziologie.uni-halle.de

Manfred Stock, Prof. Dr., Soziologe, Professor für Bildungssoziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: manfred.stock@soziologie.uni-halle.de

Anna-Lena Thiele, M.Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Hochschulforschung beim CHE Centrum für Hochschulentwicklung. eMail: Anna-Lena.Thiele@che.de

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg

<https://www.diehochschule.de>

Kontakt Redaktion: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Kontakt Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-71-7

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens vor allem in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist „die hochschule“ vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können sozial- und geschichtswissenschaftliche Texte, die (a) auf empirischer Basis ein nachvollziehbar formuliertes Problem aufklären oder/und (b) eine theoretische Perspektive entfalten oder/und (c) zeitdiagnostisch angelegt sind, ohne reiner Meinungsartikel zu sein. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>

Abbildung vordere Umschlagseite: Jessie Willeox Smith, Deckblatt des Kalenders 1909 des Bryn Mawr College (Ausschnitt) (<http://greenfield.blogs.brynmawr.edu/files/2013/02/1909-Front-JWS.jpg>)