Peer Pasternack | Johannes Keil

Vom "mütterlichen" Beruf zur gestuften Professionalisierung

Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik

HoF-Handreichungen 3 • Beiheft zu "die hochschule" 2013



Peer Pasternack | Johannes Keil

Vom "mütterlichen" Beruf zur gestuften Professionalisierung

Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik

HoF-Handreichungen 3 Beiheft zu "die hochschule" 2013

Institut für Hochschulforschung (HoF)
Halle-Wittenberg 2013

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, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg http://www.die-hochschule.de

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491-876 2090, Fax 03491-466 255;

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

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

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-38-0

Die Publikation entstand im Rahmen des im Programm "Frauen an die Spitze" geförderten Projekts "Professionalisierung der frühpädagogischen Berufsrolle und Positionierung im Berufsfeld" (ProPos). Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01FP1137 und 01FP1138 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den AutorInnen.

GEFÖRDERT VOM



Die Zeitschrift "die hochschule. journal für wissenschaft und bildung" versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Die "HoF-Handreichungen" als Beihefte der "hochschule" widmen sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (hwww.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack (Direktion) und Anke Burkhardt (Geschäftsführung). Durch einen Kooperationsvertrag ist HoF mit dem WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg (www.wzw-lsa.de) verbunden.

Als Beilage zu "die hochschule" erscheint der "HoF-Berichterstatter" mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die "HoF-Arbeitsberichte" (http://www.hof.uni-halle.de/publikati onen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe "Hochschulforschung Halle-Wittenberg" bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig. Ein quartalsweise erscheinender HoF-Newsletter kann unter http://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews abonniert werden.

INHALT

Bewegtes Terrain. Frühpädagogische Professionalisierung, Berufsfeldentwicklungen, Genderanordnungen (P.P.)	5
Nachgezählt. Die Frühpädagogik in Daten (J.K./P.P.)	
A. Beruf – Profession – Professionalisierung	11
Erzieher/in. Der zentrale Beruf in der Frühpädagogik (P.P.)	12
Kurvenreiche Professionalisierungsgeschichte. Kleinkinderziehung als Beruf seit dem 19. Jahrhundert (<i>P.P.</i>)	15
Abweichende Erfahrung. Erzieherinnen in der DDR (J.K.)	20
Abweichender Fall. Frühpädagogik in Deutschland im europäischen Vergleich (P.P.)	24
Professionalisierung. Sicherheit gewinnen in unsicheren Situationen (P.P.)	29
Berufsrollenvielfalt. Ausbildungs- und Tätigkeitsstrukturen (P.P.)	32
Aufwertung eines 'Frauenberufs'. Sozialprestige, Vergütung, Qualifikation und Karriere (P.P.)	36
B. Ausbildungen und Ausbildungseinrichtungen	39
In Bewegung. Die frühpädagogische Hochschullandschaft (P.P.)	40
Potenziale der Differenz. Vergleich der Fachschul- und Hochschulausbildungen (P.P.)	44
Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen (J.K./P.P.)	49
Frühpädagogisch kernkompetent. Kernkompetenzen als Ausbildungsziele (J.K./P.P.)	54
Theorie-Praxis-Verflechtung. Das zentrale Gestaltungsproblem der Studiengänge (P.P.)	60
Fachschulen und Hochschulen. Möglichkeiten der Annäherung (P.P.)	65
Entscheidungshilfe. Die Kriterien der individuellen Entscheidung für den richtigen Ausbildungsgang (P.P.)	68
C. Entwicklungen im Berufsfeld	71
Professionalisierung und Berufszufriedenheit. Fachschul- und HochschulabsolventInnen im Vergleich (J.K.)	72
Unbezahlbar? Die Kosten der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs (P.P.)	75

Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Geschlechterverhältnisse quantitativ <i>(J.K./P.P.)</i>	81
Noch nicht durchschlagend. Die Entwicklung des Männeranteils seit der Teilakademisierung (J.K./P.P.)	85
Gestufte Qualifizierung = gestufte Professionalisierung? Geschlechts- spezifische Implikationen der frühpädagogischen Akademisierung (P.P.) .	89
Literaturverzeichnis	93
Verzeichnis der Übersichten	102
Abbildungsnachweise	103
Die Autoren	104

Bewegtes Terrain

Frühpädagogische Professionalisierung, Berufsfeldentwicklungen, Genderanordnungen

Im deutschen Bildungssystem treffen Kinder bzw. Heranwachsende auf umso höher qualifiziertes pädagogisches Personal, je älter sie werden. Das heißt umgekehrt: Sie treffen, je jünger sie sind, auf desto geringer qualifiziertes Personal. Am Beginn der Bildungsbiografien, in der Phase bis zum siebten Lebensjahr, werden Kinder in Deutschland – soweit sie Kindertagesstätten besuchen – von Personal betreut, das im Regelfall eine Berufs- oder eine Fachschulausbildung absolviert hat (Kinderpfleger/in oder Sozialassistent/in bzw. Staatlich anerkannte/r Erzieher/in).

Zugleich entfaltet die in diesen Altersstufen durchlaufene Bildung und Sozialisation prägende Wirkungen für die nachfolgende Schul- und Ausbildungsbiografie. Die Hirnforschung macht auf die Prozesse aufmerksam, die bei Kindern dieses Alters ablaufen und, sofern einmal gehemmt, später nicht mehr oder nur mit großem Aufwand nachgeholt werden können.

Darauf reagieren seit geraumer Zeit diverse Initiativen zur Qualitätsverbesserung der Fachschulausbildungen einerseits und zur Etablierung frühpädagogischer Hochschulstudiengänge andererseits. Eine der Folgen ist, dass sich die Stufung der Qualifikationen des pädagogischen Personals im frühkindlichen Bildungssektor verstärkt. Sie reicht von Fortbildungen für Kindertagespflege über berufliche Erstausbildungen zur Kinderpflegerin bzw. Sozialassis-

tentin und Ausbildungen an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik bis hin zu Studien an Hochschulen der verschiedensten Typen, wobei zudem Zertifikats-, Bachelor- und Masterprogrammen angeboten werden.

Auf mittelfristige Sicht vollzieht sich eine Teilakademisierung des frühpädagogischen Berufsfeldes

Eine vollständige Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs wird derzeit politisch nicht an-

gestrebt und würde wohl auch den Hochschulsektor akut überfordern. Daher ist mittel- und ggf. langfristig von einer *Teil*akademisierung des Berufsfeldes auszugehen.

Aus den frühpädagogischen Hochschulstudienprogrammen – derzeit ca. 90 Angebote incl. Kita-Management – gehen jährlich ca. 3.000 Absolventinnen und Absolventen hervor. Da die postsekundaren Fachschulen für Sozialpädagogik jährlich etwa 17.000 AbsolventInnen entlassen, werden sie auch weiterhin den weitaus größeren Teil des Fachpersonals ausbilden. Vor diesem Hintergrund sind immer die verschiedenen Ebenen des gesamten Ausbildungssystems in den Blick zu nehmen.

"Bei einem systematischen Vergleich der zentralen familienpolitischen Leistungen sticht die öffentlich geförderte Kindertagesbetreuung ... besonders positiv hervor. Es handelt sich um die einzige Maßnahme, die sich substantiell positiv auf alle analysierten Ziele auswirkt. [...] Das familienpolitische Ziel der frühen Förderung von Kindern wird allerdings nur dann erreicht, wenn es sich um eine pädagogisch gute Betreuungsqualität handelt." (Gesamtevaluation familienbezogener Leistungen 2013: 4, 6)

"Die Werte der pädagogischen Prozessqualität für den Kindergartenbereich erlauben einen Vergleich mit entsprechenden Daten, die Mitte der 1990er Jahre erhoben wurden. Danach hat sich die pädagogische Prozessqualität in dem gut 15-jährigen Zeitraum zwischen beiden Messungen nicht verändert." (Nubbek-Studie 2012: 9)

Das zentrale inhaltliche Charakteristikum der aktuellen Entwicklungen ist, dass sich eine produktive Wettbewerblichkeit zwischen den verschiedenen beteiligten Institutionen(typen) herausbildet: Nicht zuletzt unter dem Eindruck der Entwicklungen an den Hochschulen führt eine ganze Reihe von Fachschulen für Sozialpädagogik intensive Reformen ihrer Ausbildungsprogramme durch. Die Hochschulstudiengänge hingegen bemühen sich, insbesondere dem Einwand, sie seien theorielastig, durch besondere Aufmerksamkeit für die Theorie-Praxis-Verflechtung zu begegnen.

Der Ausbildungsansatz der Fachschulen ist ausdrücklich ein handlungsorientierter. Die Wissens- und die Methodenvermittlung sind von der Handlungsorientierung abgeleitet. Dagegen

steht an Hochschulen die Wissenschaftsorientierung im Zentrum, von der aus Handlungsorientierungen entwickelt werden. Ein Hochschulstudium zielt auf wissenschaftliche Urteilsfähigkeit. Aus dieser Situation wird sich jedoch mittelfristig keine Verdrängungskonkurrenz zwischen Fach- und Hochschulen entwickeln, da eine Nachfragelücke beim Fachpersonal – insbesondere im U3-Bereich – besteht.

Die entscheidenden Qualitätsimpulse für frühpädagogische Bildungs- und Erziehungstätigkeiten werden wohl von den Bachelor-Studiengängen an Hochschulen ausgehen: Deren AbsolventInnen sind wissenschaftlich ausgebildet, wie sie auch zu einem relevanten Teil ihren beruflichen Einsatz in der frühpädagogischen Gruppenarbeit finden werden. Die Fachschulen für Sozialpädagogik werden dadurch, dass sie ihre Ausbildungen weiterentwickeln, begonnene Curriculumsreformen fortsetzen bzw. diese Reformen auf alle Fachschulen ausdehnen, zur Qualitätsentwicklung beitragen (müssen).

Eher indirekte Wirkungen auf die Qualität der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern werden von den gleichfalls neu etablierten Hochschulangeboten für Kita-Management (Bachelor) und denen der Master-Stufe ausgehen: über verbesserte

Zwischen den verschiedenen Arten der beteiligten Ausbildungsinstitutionen entsteht eine produktive Wettbewerblichkeit

Anleitung, Führung und Organisation, also Professionalitätssteigerung des Managements sowie über intensivierte frühpädagogische Forschung, die mit

der künftig erhöhten Anzahl von fachlich einschlägigen WissenschaftlerInnen möglich wird.

Das vollständige Tätigkeitsspektrum reicht in der Frühpädagogik von der Kindertagesbetreuung, der Zweitkraft und Gruppenleitung in Kitas sowie der Betreuung von Kindern mit besonderem Förderbedarf über die Einrichtungsleitung mit Teilfreistellung bzw. Vollfreistellung von der Gruppenarbeit, fachlichen Betreuungs-, Anleitungs- und Managementfunktionen bei Einrichtungsträgern sowie der Lehrkraft an einer Berufsfachschule bzw. Fachschule für Sozialpädagogik bis hin zu Positionen als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in bzw. Professor/in an Hochschulen mit differenzierten Gewichtungen von Lehre und Forschung.

Da der frühpädagogische Sektor traditionell von Frauen dominiert wird, wären Betrachtungen der sich dort vollziehenden Entwicklungen unvollständig, wenn sie die Genderperspektive ausklammerten. Gerade vor dem Hintergrund, dass das frühpädagogische Feld auch für Männer attraktiviert werden soll, stellt sich die Frage nach den geschlechtsspezifischen Auswirkungen jeglicher Professionalisierungsprozesse. So ist es etwa anstrebenswert, dass die wünschenswerte Steigerung der Präsenz von Männern in der Frühpädagogik mit expliziter Ermutigung von Frauen zum Aufstieg verbunden wird.

Ein Diskussionspunkt in den aktuellen Debatten ist, ob die Professionalisierung des Erzieher/innen-Berufs auch nach außen hin durch eine begriffliche Präzisierung kenntlich gemacht werden sollte. Viele Vertreter/innen der neuen frühpädagogischen Studiengänge plädieren mittlerweile für eine Be-

nennung dessen, was sie lehren (und erforschen), als "Kindheitswissenschaften". Voraussetzung dafür wäre allerdings, dass die Hochschulstudiengänge ausnahmslos auf die Arbeit mit Kindern von null bis vierzehn Jahren vorbereiten. Dies tun sie nicht durchgängig. Die Altersjahrgänge der Kinder, mit denen die weit überwiegende Zahl der Erzieher/innen arbeitet, sind die von null bis

Die wünschenswerte Steigerung männlicher Präsenz in der Frühpädagogik lässt sich mit expliziter Ermutigung von Frauen zum beruflichen Aufstieg verbinden

sechs Jahren. Dieser Bereich ist mit "Kindheitswissenschaften" weiniger präzise benannt als mit "Frühpädagogik". Daher wird in der vorliegenden Handreichung durchgehend dieser Begriff verwendet.

Inhaltlich zielt die Handreichung darauf, zentrale Themen der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung im Bereich der frühkindlichen Bildung griffig und niedrigschwellig zu präsentieren. Basis dessen sind Untersuchungen, die in den letzten Jahren am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) durchgeführt worden waren, und die systematische Auswertung von Studien, die von anderen Einrichtungen vorgelegt wurden.

Nachgezählt

Die Frühpädagogik in Daten

Kita-Landschaft

Kitas in Deutschland	45.599 ¹
Anzahl Erzieher/innen (Gruppenleitung) in Kitas	177.969
Frauenanteil	97,2 %
Männeranteil	2,7 % ²
Anteil akademisch ausgebildeter Fachkräfte	3,2 % ³

Vollzeit- und Teilzeitarbeit in Kindertageseinrichtungen ⁴						
Vertraglich vereinbarte39 und32 bis21 bis20 undWochenarbeitsstundenmehrunter 39unter 32weniger						
Anteil der Beschäftigten	39%	17 %	29 %	15 %		

Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen ⁵	Personen	davon mit Hochschulabschluss
Gesamt	ca. 45.000	ca. 5 %
Infolge Einrichtungsgröße vom Gruppendienst vollständig freigestellt	30 % (13.500 Personen)	rund ein Viertel

Berufsfachschulen⁶

Schulen mit Ausbildung Kinderpflege/Sozialassistenz 208

Schüler/innen:

Sozial-/Sozialpäd. Assistent/in 27.706
Kinderpfleger/in 16.198
Männeranteile: Sozialassistenz 17 %
Kinderpflege 9 %

Quellen: ¹kita.de. ²Keil/Pasternack/Thielemann (2012: 3). ³ABB (2010: 55). ⁴Rauschenbach/Schilling (2013: 50). ⁵ABB (2008: 54f.). ⁶Schreiber (2012: 12f.). ⁷Janssen (2011: 9). ⁸Leygraf (2012: 12). ⁹Keil/Pasternack/Thielemann (2012: 23). ¹⁰WiFF-Fachtagung (2011: 22). ¹¹Rauschenbach/Schilling (2013: 109). ¹²Keil/Pasternack/Thielemann (2012: 25). ¹³WiFF-Fachtagung (2011: 8). ¹⁴Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Harderlein (2012: 24)

Fachschulen für Sozialpädagogik

Einrichtungen: 423 davon

öffentlich 242 katholisch 77 evangelisch 53⁷

Schüler/innen an Fachschi	64.500 ⁸	
Männeranteil	16,4 % ⁹	
Schulische Eingangsqualifikationen ¹⁰	Mittlere Reife	gut 60 %
	Fachhochschulreife	25 %
Lingangsquaimkationen	Abitur	gut 10 %
Jährliche AbsolventInnen		ca. 17.000 ¹¹

Hochschulen

Hochschulstudienprogramme: ca. 90 an ca. 70 Hochschulen

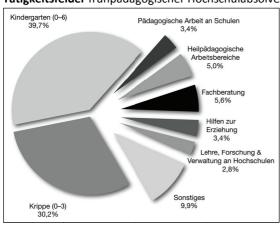
Männeranteil an Studierenden: 9,2 %¹²

Bachelor-Studierende mit

beruflicher Vorqualifikation: fast 50 %

darunter häufigster Abschluss: 29 % Erzieherin¹³ **AbsolventInnen**: jährlich ca. 3.000

Tätigkeitsfelder frühpädagogischer HochschulabsolventInnen:¹⁴



Α.

Beruf – Profession – Professionalisierung

Erzieher/in

Der zentrale Beruf in der Frühpädagogik

Vom Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers wird typischerweise in der weiblichen Form gesprochen – zu Recht: 2010 waren nur 2,7 % des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen Männer. Diese Situation resultiert sowohl aus der historischen Herkunft des Berufs² als auch aus seiner aktuellen Platzierung im System der pädagogischen Berufe.

Erzieher/in ist ein nichtakademischer Fortbildungsberuf im postsekundaren Ausbildungssektor. Die Erzieher/innen bilden, nach den LehrerInnen, die zahlenmäßig zweitgrößte Berufsgruppe des gesamten Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens.

Bundesweit 423 Fachschulen (in Bayern Fachakademien) für Sozialpädagogik verantworten diese Ausbildung. Dort genießen die angehenden Erzieher/innen eine Breitbandausbildung, die auf verschiedenste berufliche Einsatz-

möglichkeiten vorbereitet: Kindertagesstätten (Kinderkrippen, Kindergärten, Schulhorte), Kinder- und Jugendheime, Ganztagsschulen, Freizeit- und Ferieneinrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Einrichtungen der Behindertenhilfe, beratende Funktionen. Das potenzielle Einsatzfeld umfasst den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, d.h. die Altersjahrgänge Null bis 27.

Nach den LehrerInnen bilden die Erzieher/innen die zweitgrößte Berufsgruppe des Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens

Allerdings gibt es sowohl in der Ausbildung als auch bei den Interessen der Schüler/innen eine gewisse Konzentration auf Tätigkeiten mit den Altersjahrgängen null bis zwölf, d.h. in Kindertageseinrichtungen und Schulhorten. Tatsächlich sind auch etwa 85 Prozent (westdeutsche Länder) bzw. 89 Pro-

Das Bundesamt für Statistik weist einen Anteil männlicher Beschäftigter von 3,7 % (15.827) aus. Dabei werden allerdings Praktikanten, Zivildienstleistende, Männer im Freiwilligen Sozialen Jahr (von 2.678 FSJlern sind 567 männlich), ABM-Kräfte, Verwaltungsmitarbeiter, freigestellte Leitungskräfte sowie Schulhortpersonal mitgezählt. Die Koordinationsstelle "Männer in Kitas" rechnete diese Personengruppen heraus und kam auf den erwähnten Anteil von 2,7 % (Koordinationsstelle "Männer in Kitas", http://www.koordination-maennerinkitas.de/forschung/zahlen/, 21.12.2011).

² vgl. unten: Kurvenreiche Professionalisierungsgeschichte. Kleinkinderziehung als Beruf seit dem 19. Jahrhundert

³ vgl. unten: Berufsrollenvielfalt. Ausbildungs- und Tätigkeitsstrukturen

zent (ostdeutsche Länder) der Erzieher/innen in Kindertageseinrichtungen tätig (Beher 1999: 19ff.).

Seit 2004 gibt es, neben den Fachschulen für Sozialpädagogik, weitere Möglichkeiten, Erzieher/in zu werden: Mittlerweile ist es an ca. 70 Hochschulen möglich, fast 90 Studienangebote der Frühpädagogik wahrzunehmen.

Ein wesentliches Motiv für die Etablierung dieser Studiengänge ist, im Beruf stehenden ErzieherInnen zusätzliche Qualifizierungs- und entsprechende berufliche Aufstiegschancen zu eröffnen. Vor allem aber soll mit diesen Akademisierungsinitiativen das Berufsbild der Erzieher/in sein "Image der wenig professionalisierbaren Alltagsnähe und das Etikett der "Mütterlichkeit als Beruf" abstreifen. Kindertageseinrichtungen sollen ihren bisherigen Status einer "akademikerfreien Zone" ablegen. (Rauschenbach 2005: 20/26)



Die erhöhten Anforderungen der Berufspraxis, die bereits seit längerem bestehen, stoßen mittlerweile auch auf breitere politische und gesellschaftliche Akzeptanz. Ursächlich dafür ist zunächst ein Syndrom, das sich aus vier Elementen zusammensetzt: den Ergebnissen der diversen Schulleistungsstand-Untersuchungen (PISA, TIMSS usw.), neueren Ergebnissen der Hirnforschung,⁴ der demografischen Entwicklung (vgl. Bertelsmann Stiftung 2010) und ökonomischen Humankapitalansätzen (vgl. Fritschi/Oesch 2008).

⁴ zusammenfassend: Kasten (2008; 2009)

"Auf den Anfang kommt es an!", lautet die zum Schlagwort gewordene Kernaussage (VBE 2004): Was in frühen Lebensjahren versäumt wurde, ist in späteren Stufen der individuellen Bildungsbiografien nicht oder nur schwer (und teuer) nachzuholen bzw. zu reparieren. Aus pädagogischer Sicht ist diese Erkenntnis nicht sehr neu. Doch wird sie nun ergänzt durch Anforderungen, die infolge gesellschaftlich gewandelter Verhältnisse und Ansprüche in den Vordergrund rücken. Dazu zählen insbesondere Migrationseffekte, eine verstärkte Partizipation von Adressaten (hier: Eltern) sowie Erfordernisse der Organisationsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen (Bauer 2006: 113).

Folgerichtig sind in den letzten Jahren in allen Bundesländern anspruchsvolle Bildungspläne für den Sektor der frühkindlichen Bildung entwickelt worden. Diese bauen auf dem Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung auf. Damit überschreiten sie das zuvor dominierende Verständnis, wonach die Arbeit mit Kindern im Alter von null bzw. drei bis sechs Jahren vorrangig Betreuung zu gewährleisten habe.

Die Umsetzung der Bildungspläne erfordert eine Qualitätssteigerung der frühpädagogischen Arbeit. Die dazu nötigen Qualifikationsvoraussetzungen zu schaffen, ist das zentrale Anliegen der Professionalisierung dieses Sektors und seiner zentralen Berufsrolle Erzieher/in.

Die Aufgaben, die Erzieher/innen nach den Bildungsplänen der Länder wahrzunehmen haben, sind höchst komplex. Zu unterstützen und anzuleiten sind das Erlernen sozialer Kompetenzen durch das Miteinander in der Gruppe mit Gleichaltrigen, die Körperpflege und z.T. Essenszubereitung, kreative Beschäftigungen – musizieren und singen, malen und basteln –, Sport- und Bewegungsspiele sowie sprachliche Förderung, insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund. Zu fördern sind die Entwicklung von Konzentration und Ausdauer der Kinder. Zu begleiten sind Konfliktsituationen als Mediator/in. Zu erkennen sind Entwicklungsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten, und entsprechende Hilfsmaßnahmen müssen ggf. eingeleitet werden. Für all dies bedarf es der Dokumentation und Planung von pädagogischen Maßnahmen sowie der Beratung der und Zusammenarbeit mit den Eltern sowie sozialpädagogischen Einrichtungen, etwa dem Jugendamt.

Der Beruf hat nicht nur Zukunft, er erzeugt auch Zukunft – nämlich die individuelle der Kinder.

Zum vertiefenden Weiterlesen:

☑ Peer Pasternack: Erzieher/-in. Ein Beruf im semi-akademischen Bereich, in: Jörg-Peter Pahl/Volkmar Herkner (Hg.), Handbuch für Berufsforschung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2013. S. 717-726.

⁵ vgl. Rabe-Kleberg (2005); Eibeck (o.J.); Becker-Stoll/Nagel (2009)

Kurvenreiche Professionalisierungsgeschichte

Kleinkinderziehung als Beruf seit dem 19. Jahrhundert

Die 'frühe Neuzeit' der Frühpädagogik

Ihren Ausgang nahm die Entwicklung des Berufs der Erzieherin bei den "Wärterinnen", die zu Beginn des 19. Jahrhunderts in sog. Kleinkinderbeschäftigungsschulen, Bewahranstalten, Warte- oder Spielschulen, Verwahrungs-, Aufsichts- oder Hüteschulen die Aufsicht führten.

Zunächst wurden die Wärterinnen von berufserfahrenen Aufseherinnen auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Seit den 1830er Jahren sind kleine Ausbildungsstätten für "Kleinkinderlehrerinnen" nachweisbar. Im Rahmen einer Wiederbelebung des Diakonissenamtes und der Ausbreitung von Diakonissenhäusern entstand dann eine schließlich weit verbreitete Ausbildungsform für berufliche Tätigkeiten in der Vorschulerziehung. Im katholischen Bereich wurde die Ausbildung zur sog. Bewahranstaltsschwester etabliert.

Friedrich Fröbel (1782-1852) begann um das Jahr 1840 mit der Ausbildung von "Kindergärtnerinnen" eine erste Initiative zur Pädagogisierung der Tätigkeit. Ab 1908 wurden in Preußen – im Rahmen der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens – die Ausbildung zur Kindergärtnerin geregelt und 1911 "Vorschriften für die an Frauenschulen angegliederten Kurse zur Aus-



bildung der Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen" sowie eine "Ordnung der Kindergärtnerinnenprüfung an den Lyzeen" erlassen. Damit kam es zu einer ersten Formalisierung der Berufsausbildung. (Amthor o.J.)

Bei all diesen Bemühungen dominierte allerdings – trotz reformpädagogischer Alternativansätze, etwa bei Fröbel – die fürsorgerische Idee gegenüber dem Bildungsgedanken:

"Die frühe Einordnung der vorschulischen Erziehung und Bildung in das Fürsorge- bzw. später das Wohlfahrtssystem ist ein wesentlicher Grund für die schleppende Professionalisierung des Erzieherinnenberufs" (von Balluseck 2009: 3).

Man wird die Bemühungen vom Beginn des 19. bis zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts daher als Kryptoprofessionalisierung der Frühpädagogik kennzeichnen müssen.

Die Zeitgeschichte der Frühpädagogik

Im heutigen Beruf der Erzieherin sind drei Berufe zusammengeführt, die sich als jeweils eigenständige herausgebildet hatten. Bereits im Jahre 1928 waren die Berufe Kindergärtnerin und Hortnerin zusammengefasst worden. Zwischen 1962 und 1972 erfolgte in Westdeutschland die Vereinigung mit dem Beruf "Jugend- und Heimerzieher/in". Zugleich wurde die postsekundare Fachschulausbildung mit der Anerkennung als "Staatlich anerkannte/r Erzieher/in" bundesweit eingeführt.

Nicht durchsetzen konnte sich der Deutsche Bildungsrat, der in seinen 1970 vorgelegten Empfehlungen eine sehr deutliche Kritik am formalen Ausbildungsniveau der Fachkräfte in den Kindergärten formuliert hatte. Sie mündete in die Empfehlung:

"Für die Erfüllung der neuen Aufgaben im Elementarbereich wäre der Einsatz von Sozialpädagogen als allein vollausgebildeten Fachkräften im Elementarbereich wünschenswert, wenn nicht überhaupt eine Eingliederung der Fachkräfteausbildung in die Lehrerausbildung, wenigstens für die Leiter der Kindergärten, erfolgt" (Deutscher Bildungsrat 1973: 118f.).

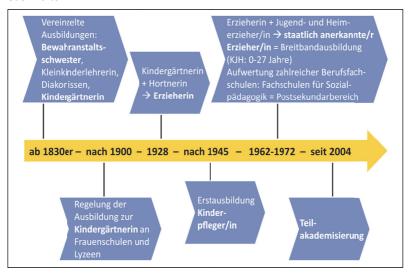
An den Fachschulen für Sozialpädagogik absolvieren seit den 1970er Jahren angehende Erzieher/innen eine Breitbandausbildung, die auf verschiedenste berufliche Einsatzmöglichkeiten vorbereitet: Kindertagesstätten (Kinderkrippen, Kindergärten, Schulhorte), Kinder- und Jugendheime, Ganztagsschulen, Freizeit- und Ferieneinrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Einrichtungen der Behindertenhilfe, beratende Funktionen. Eine Besonderheit ist dabei die Heterogenität der Altersgruppen, mit denen Erzieher/innen arbeiten können: Das potenzielle Einsatzfeld umfasst den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, d.h. die Altersjahrgänge Null bis 27.

Diesem breiten möglichen Einsatzfeld von Erzieher/innen zum Trotz herrscht landläufig die Vorstellung, sie arbeiteten allein im frühpädagogischen Segment, also in der Altersgruppe Null bis Sechs. Das ist in einer Hinsicht nicht ganz falsch: Etwa 85 Prozent (westdeutsche Länder) bzw. 89 Prozent (ostdeutsche Länder) der Erzieher/innen sind tatsächlich in Kindertageseinrichtungen tätig (Beher 1999: 19ff.).

Im Unterschied zur Bundesrepublik gab es in der DDR bis 1989 vier Berufe statt einem, deren Angehörige in je spezifischen Altersgruppen bzw. Einrichtungstypen tätig waren: Krippenerzieherin, Kindergärtnerin, Horterzieherin und Heimerzieher/in. 6

Seit den 70er Jahren entfremdete sich, so Ebert (1997: 126), die Erzieher/ innen-Ausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik immer mehr von der Berufspraxis. Verbunden sei dies mit einer strukturellen und inhaltlichen Verschulung gewesen. Im Jahre 2000 nannte Wassilios E. Fthenakis (2002: 15) die Erzieher/innen-Ausbildung daher "vergessener Klient der Bildungsreform".

Übersicht 1: Historische Entwicklung des Erzieherinnenberufs in Stichworten



_

⁶ vgl. KMK (1995: 2); zu den DDR-Ausbildungen zur Krippenerzieherin vgl. Nentwig-Gesemann (1999), zur Kindergärtnerin Maiwald (2006)

Thole/Cloos (2006) werteten seinerzeit empirische Studien zur Zufriedenheit von ErzieherInnen mit ihrer eigenen Fachschulausbildung aus und kamen zu dem Ergebnis:

"ErzieherInnen können nur bedingt als umfassend ausgebildete ExpertInnen für Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung angesehen werden. Jenseits der direkten pädagogisch-reflektierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfügen sie über nur geringe Kompetenzen zur reflexiven Durchdrin-

gung von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, der weiträumigen Planung und Vernetzung ihrer Tätigkeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe." (Ebd.: 53)

Für Betreuungsaufgaben überqualifiziert, für Bildungsaufgaben unterqualifiziert

Gleichwohl: Auch an den Fachschulen hatte es seit den 70er Jahren Ausbildungsreformen gegeben. Die Ergebnisse waren ambivalent. Ein Fachschulinsider resümierte 2006, dass die Fach-

schulabsolventInnen sich in doppelter Weise kennzeichnen ließen: als "für bloße Betreuungsaufgaben überqualifiziert", dagegen "für Bildungsaufgaben … unterqualifiziert" (Prott 2006: 217).

Gegenwart der Frühpädagogik

Bundesweit 423 Fachschulen (in Bayern Fachakademien) für Sozialpädagogik verantworten heute die Ausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieher/in. Die Zugangsregelungen sind in den 16 Ländern sehr unterschiedlich gestaltet (vgl. Pasternack/Schildberg 2005: 118-124). Vereinfachend können sie so zusammengefasst werden:

- Neben einem mittleren Bildungsabschluss wird für die Ausbildung in der Regel ein Abschluss als Familienhelfer/in, Erziehungshelfer/in, Kinderpfleger/in oder Sozialassistent/in und eine entsprechende Berufspraxis vorausgesetzt.
- Zugelassen werden aber auch Bewerber/innen mit Hochschulzugangsberechtigung, sofern sie ein in der Regel mehrmonatiges Berufspraktikum absolviert haben, oder Bewerber/innen mit mittlerem Schulabschluss und einem einjährigen Vorpraktikum; in Bayern wird auch Familienarbeit, d.h. eigene Kindererziehung, als Zugangsvoraussetzung anerkannt.

Eine ganze Reihe von Fachschulen hatte in den letzten Jahren auf die Kritik an ihrer Ausbildung reagiert. Zahlreiche Einrichtungen begaben sich auf den Weg, ihre Ausbildung stärker auf Professionalisierung hin zu orientieren. Das Lern- bzw. Themenfeldkonzept wurde dabei zum strukturierenden Ansatz und hat auch Eingang in die Rahmenausbildungsordnungen der Länder

HoF-Handreichungen 3. Beiheft "die hochschule" 2013

⁷ vgl. Ebert (2004); Langenmayr (2005); ZEVA (2007); Bundesweite Arbeitsgruppe (2009); Pasternack/Strittmatter (2013).

gefunden.⁸ Dabei wird der Unterricht nicht mehr in traditionellen Fächern organisiert, sondern in Form von Lernfeldern, die aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet sind.

Den Reformbemühungen setzten (und setzen) allerdings einige einschränkende Randbedingungen deutliche Grenzen. Das betrifft insbesondere das hohe Lehrdeputat der FachschuldozentInnen von 26 Wochenstunden.

Seit Beginn des neuen Jahrhunderts vollzieht sich nun in der frühpädagogischen Ausbildung ein dynamischer Professionalisierungsprozess:

- Dieser erhält seine entscheidenden Impulse zum einen durch Bildungspläne für die frühkindliche Phase, die mittlerweile in allen Bundesländern vorliegen. Sie bauen auf dem Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung auf. Damit überschreiten sie das zuvor dominierende Verständnis, wonach die Arbeit mit Kindern im Alter von null bzw. drei bis sechs Jahren vorrangig Betreuung zu gewährleisten habe.
- Zum anderen sind hier die zahlreichen Initiativen zur Akademisierung der Berufsrolle der Erzieherin nunmehr als Früh- oder Kindheitspädagogin bzw. -pädagoge zu nennen. Die ersten Hochschulstudiengänge starteten 2004 und strahlen auch auf den Bereich der Fachschulen aus (vgl. Pasternack/Strittmatter 2013): Die Stichworte der Ausbildungsreformen im Fachschulbereich sind ganz ähnlich denen, welche die Konzipierung der Hochschulstudiengänge anleiten Professionalisierung, Reflexivität, Deutungskompetenz, Bildung statt Betreuung usw. Mittlerweile können an ca. 70 Hochschulen etwa 90 frühpädagogische Studienangebote wahrgenommen werden.

Zum vertiefenden Weiterlesen:

⊠ Peer Pasternack: *Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung. Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen,* in: Jens Gillessen/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, S. 58-78; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/13_1/hs_2013_1.pdf

_

⁸ z.B. SenBJS (2003: 5.150); MfBFJ (2004: 11-75); KM S-A (2009: 26-58)

vgl. http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html (6.5.2013); vgl. auch Rabe-Kleberg (2005); Eibeck (o.J.); Becker-Stoll/Nagel (2009)

Abweichende Erfahrung

Erzieherinnen in der DDR

Da sich die Situation in West- und Ostdeutschland bis 1989 unterschied, hat ein beträchtlicher Teil der heute beschäftigten Erzieher/innen eine deutlich abweichende berufliche Prägung durchlaufen. In der DDR gab es Fachschulausbildungen zur Kindergärtnerin, zur Krippenerzieherin, Heimerzieherin und Horterzieherin (vgl. KMK 1995: 2). Wie aus den Bezeichnungen erkennbar wird, handelte es sich dabei in der DDR um Ausbildungen fast ausschließlich für Frauen. Und in der Tat: In Kindergärten z.B. waren ausschließlich Frauen beschäftigt (Maiwald 2006: 164).

Die Ausbildungen schlossen sich an einen Abschluss der 10jährigen Oberschule an und dauerten drei Jahre. Sie setzten also keine berufliche Erstausbildung voraus, waren gleichwohl im postsekundaren Fachschulbereich angesiedelt.

Die meisten der insgesamt 19 DDR-Fachschulen für Kindergärtnerinnen verfügten über eine Tradition seit dem 19. Jahrhundert als Höhere Mädchenschulen, Kinderpflegerinnenschulen und spätere Kindergärtnerinnenseminare. Zu einer Angliederung an universitäre pädagogische Institute kam es nicht. Ebenso wurden aber auch auch keine direkten Verbindungen zu den Fachschulstudenten für die schulische Unterstufe an den Instituten für Lehrerbildung oder zu den Krippenerzieherinnen an den Medizinischen Fachschulen aufgebaut. Jedoch kam es ab 1973 zur Einführung der vollzeitschulischen Berufsausbildung in Form des dreijährigen Fachschulstudiums. Diese war verbunden mit einem Verwissenschaftlichungsschub in der Erzieherinnenausbildung. (Maiwald 2006: 160ff.)

Die Fachschulausbildung galt, obgleich ohne Abitur zu absolvieren, formell als Studium. Daher wurden ihre Absolventinnen der sozialen Schicht der Intelligenz zugerechnet. Durch diese Statusaufwertung stieg die Attraktivität des Berufes erheblich. Auffällig oft wurde diese Karriereoption deshalb von Arbeitertöchtern aus ländlichen Regionen ergriffen. Dieses Phänomen erklärt sich auch durch die ökonomische Unabhängigkeit, die Frauen als Erzieherin erlangen konnten, war doch der Kindergärtnerinnenberuf in der DDR als Vollzeitberuf konzipiert. (Ebd.: 164f.)

Auch war die Gruppe der Arbeitertöchter der Staats- und Parteiführung durchaus willkommen: Die politische Loyalität gegenüber den politischen Zielsetzungen war in diesem Personenkreis in der Regel am höchsten. So konnten nebenbei bürgerliche Bildungsvorstellungen, wie es hieß, "ausgemerzt" werden. Die Macht von Staats- und Parteiführung ließ sich auch

dadurch absichern, dass das bisherige Personal in Kindergärten sukzessive durch ,staatstragende' Personengruppen ersetzt wurde. (Vgl. ebd.: 164)

Die Möglichkeit, durch die Berufswahl einen materiellen und sozialen Aufstieg als Erzieherin zu erfahren, verband sich allerdings nicht mit einer allgemeinen Aufwertung des Berufs im Bildungssystem. Dieser blieb weiterhin ein Aufsteiger(innen)beruf. Daran änderte auch der Umstand nichts, dass sich einem konstanten Anteil von fünf bis zehn Prozent der Absolventinnen ein Zugang zur Hochschulbildung eröffnete. Dieser prädestinierte nach erfolgreicher Beendigung des Studiums zur Übernahme von Leitungspositionen. (Ebd.: 167, 172)

Insgesamt wurde dem Beruf der Kindergärtnerinnen in DDR deutlich mehr Relevanz beigemessen als in der damaligen BRD. Denn die Kindergärten waren als unterster Bestandteil in das "einheitliche sozialistische Bildungssystem" integriert. Damit war ihre frühere Funktion als Einrichtungen der Sozialfürsorge durch die von Bildungseinrichtungen ersetzt. Dieser Bruch mit der Tradition des Kindergartens wertete die Angestellten statusmäßig zu "Kleinkind-Lehrerinnen" auf, da sie die Kinder in Vorbereitung auf die Schule bildeten und erzogen. (Rabe-Kleberg 2006)

In diesem Zusammenhang erfuhr nicht nur das Berufsbild eine erhebliche Konkretisierung, wodurch das Problem der "diffusen Provenienz der Qualifikationen" traditioneller Frauenberufe teilweise behoben werden konnte. Vielmehr wirkte die Reform des Berufs im Zug von Modernisierungs- und Rationalisierungsprozessen auch der verinnerlichten geistigen Unterlegenheit von Frauen gegenüber Männern entgegen. (Pross 1969: 41)



Die Konsequenz war: Das soziale Prestige der an den Hochschulen erlernten Bildungsberufe übertrug sich durch die Integration des Kindergartensegments in das gestufte Bildungssystem der DDR weitgehend auch auf die Erzieherinnen. Der Zuwachs an gesellschaftlichem Ansehen bedeutete jedoch nicht zugleich einen Zugewinn an Autonomie beim professionellen Handeln:

"Kontrolle galt aber nicht nur dem Kind, sondern auch der Erzieherin, die in ihrer täglichen Arbeit jederzeit Überprüfungen durch höhere pädagogische Instanzen ausgesetzt sein konnte. Angesichts der hohen Wertschätzung der Arbeit der Kindergärten durch Staat und Partei konnte diese (auch politische) Kontrolle als Ausdruck der Teilhabe an gesellschaftlicher und politischer Herrschaft und dem sich daraus ergebenden sozialen Status verstanden werden, was sich nicht zuletzt in dem hohem Respekt ausdrückte, der ihnen von den Eltern entgegengebracht wurde." (Rabe-Kleberg 2005: 4)

Insofern etablierten die Erzieherinnen aufgrund der gesteigerten Wertschätzung des Berufsfeldes durch Staat und Partei auch einen Führungsanspruch gegenüber Kindern und Eltern: Sie waren von Seiten ebendieser Staats- und Parteiführung mit der Aufgabe betraut, sozialistische Persönlichkeiten zu erziehen. Dementsprechend dominieren in den Dokumenten für die Ausbildung und die tägliche Arbeit in Kindergärten die Begriffe "Führung" und "Kontrolle" im "pädagogischen Prozess". (Maiwald 2006: 163ff.) Welche Konzeption dieser "Einwirkungspädagogik" (Nentwig-Gesemann 1999: 188) zu Grunde gelegt wurde, lässt sich so beschreiben:

"Die Praxis der Erziehung in Kindergärten basierte in der DDR auf einem klar abgegrenzten Kanon von Wissensbeständen, einer einheitlichen Ausbildung der Kindergärtnerinnen, einem einheitlichen, für die tägliche Praxis verbindlichen, hoch differenzierten Curriculum ('Bildungs- und Erziehungsplan') und einem fest installierten Top-Down-Kontrollsystem von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften bis zum kleinen Dorfkindergarten.

Das Wissen wie das Handeln der Kindergärtnerin war nach dem Muster des technischen Experten konzipiert. Es gab klare Vorstellungen über Ziele, Methoden und Instrumente und die Möglichkeit, diese zu kontrollieren. [...] Umwege, individuelle Lösungen oder Überschreiten vorgegebener Zeiten galten als Fehler, die zu vermeiden waren." (Rabe-Kleberg 2005: 4)

Offensichtlich wird: Diese limitierende Konzeption der Berufsrolle der Erzieherin stand einer eigenständigen Gestaltung der Arbeit im Kindergarten entgegen – mit der Konsequenz, dass Selbstständigkeit und Reflexion in der Praxis faktisch keine Rolle spielten (vgl. Maiwald 2006: 167). Denn:

"Wissen und berufliches Handeln war in diesem Modus an der Minimierung oder Vermeidung jeglicher Erscheinungsformen von Ungewissheit orientiert und war in der Praxis durchaus erfolgreich im Sinne des Funktionierens, im Sinne der Nachweisbarkeit von Erfolgen im Rahmen des Systems." (Rabe-Kleberg 2005: 4)

Die hier skizzierten ostdeutschen Besonderheiten des Berufs der Erzieherin gerieten nach 1989 in eine akute Krise. Durch den Verlust der gesellschaftlichen Legitimationsbedingungen geriet die Berufsgruppe unmittelbar nach der Wende in eine "Situation des Verdachts" ob ihrer beschriebenen Systemtreue und -nähe. In dieser Situation mussten sich die Erzieherinnen zunächst ihrer fachlichen Kompetenz und der Berufsrolle vergewissern. (Maiwald 2006: 174) Die individuellen Heausforderungen für die Erzieherinnen bestanden damals vor allem geänderten Anforderungen in drei Bereichen:

- Rollenbild von Kind und Erzieherin; vom Objekt zum Subjekt (vgl. Nentwig-Gesemann 1999: 43);
- Umgang mit Bildungscurricula; vom Ausführen von Vorgaben zur eigenen Gestaltung;
- Aneignung neuartigen Wissens; von einer instrumentellen Wissensübernahme zur offenen Lernhaltung (vgl. Maiwald 2006: 159).

Untersuchungen konnten zeigen, dass früher gelernte Verhaltensmuster weiterhin in ostdeutschen Kindergärten anzutreffen sind (Rabe-Kleberg 2004, 2006). Trotzdem wurde der selbstbestimmtere, flexiblere Arbeitsstil von den Erzieherinnen nach der Wende als ein "positiver Gegenhorizont" empfunden (Nentwig-Gesemann 1999: 157).

Indessen steht bis heute einer tiefgehenden Identifizierung mit dem Berufsfeld der erfahrene Verlust ihres beruflichen Status entgegen. Daher verknüpfen sich die heutigen Akademisierungsbestrebungen der Erzieherinnenausbildung in Ostdeutschland immer noch mit der Befriedigung von Statusansprüchen und beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten. (Maiwald 2006: 174)

Zum vertiefenden Weiterlesen:

🖾 Iris Nentwig-Gesemann: Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel, Opladen 1999.

Annett Maiwald: Die Kindergärtnerinnenausbildung in der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit, in: die hochschule 2/2006, S. 157-178; auch unter http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1645.pdf

Abweichender Fall

Frühpädagogik in Deutschland im europäischen Vergleich

Bei der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte bewegt sich Deutschland jenseits des europäischen Mainstreams:

- In Westeuropa haben allein Deutschland, Österreich und Malta die Erzieher/innen-Ausbildung auf nichthochschulischem Niveau organisiert, in Osteuropa Rumänien.
- In Tschechien und der Slowakei gibt es sowohl Ausbildungsgänge im
 - postsekundaren als auch im Hochschulbereich, letztere für die Arbeit in Kindergärten für Zweibis Sechsjährige (Oberhuemer 2006: 369).
- In allen anderen Ländern fand spätestens in den 1990er Jahren eine Umstellung der Fachkräfteausbildung für den Elementarbereich auf Hochschulniveau statt (Schnurrer 2004a: 79-81).

Übersicht 2: Ansiedlung der Frühpädagogik im Fach- bzw. Hochschulsektor in den EU-Staaten

Frühpädagogische	Ausbildungen in der EU
Fachschule	Hochschule
Österreich Malta Rumänien Deutsc Tschee Slow	ien Itland Ungarn

Die Studiendauer bewegt

sich dabei von drei Jahren (Spanien, Ungarn) über 3,5 (Schweden) und vier (Portugal, Italien, Niederlande) bis zu fünf Jahren (Frankreich). Die Mehrzahl der europäischen Länder haben Studiengänge von dreieinhalb bis vier Jahren. (Übersicht 3)

Übersicht 3: Ausbildung der Fachkräfte mit Gruppenverantwortung in den jeweils meistbesuchten Tageseinrichtungen für Kinder in EU-Ländern

Land / Fachkraft	Ausbildungs- niveau	Ausbildungs- dauer (Jahre)	Für Alters- gruppe	Zugleich für Primarschule?
Estland (Koolieelse lasteasutuse opetaja)	Universität	3	6-7	Nein
Finnland (lastentarhanopettaja)		3-4,5	0-7	Nein
Frankreich (professeur des écoles)		5 (3+2)	2,5-11	Ja
Griechenland II (nipagogos)		4	4-6	Nein

Land / Fachkraft	Ausbildungs- niveau	Ausbildungs- dauer (Jahre)	Für Alters- gruppe	Zugleich für Primarschule?
Irland: (a) childcare worker	Invedu	3	0-6	Nein
(b) national teacher		4	4-12	Ja
Italien (Insegnante du scuola dell' infanzia)		4	3-6	Nein
Lettland (Pirmsskolas Izglitibas skolotajsa)		4	1-7	Nein
Polen I (Nayczyielka dyplomowanya)		5	3-6	Nein
Schweden (förskollärare)		3,5	1-12	Ja
Spanien (maestro de EGB especialista en éducatión infantil)		3	0-6	Nein
Vereinigtes Königreich (teacher)		3-4	3-11	Ja
Zypern (Nipiagogos)		4	3-5,5	
Belgien (institutrice de maternelle / Kleuterleid[st]er)	Nicht- universitäre	3	2,5-6	Nein
Dänemark (paedagog)	Hochschul-	3,5	0-100	Nein
Griechenland I (vrefonipiagogos)	einrichtung	3,5	0-5	Nein
Luxemburg (instituteur de l'éducation préscolaire)		3	4-6	Nein
Niederlande (leraar basisonderwijs)		4	4-12	Ja
Polen II		3	3-6	Nein
Portugal (educador de infancia)		4	3-6	Nein
Ungarn (Óvodapedagógus)		3	3-7	Nein
Tschechien I (Ucitelka materské skoly)		2-3,5	3-6	Nein
Deutschland (Staatlich anerkannte/r Erzieher/in)	Beruflicher Se- kundarbereich II	3-5	0-27	Nein
Malta (faciliator)	Beruflicher	2	3-5	Nein
Österreich (Kindergartenpädagogin)	Sekundarbe- reich I	5 (mit Matura 2)	3-6	Nein
Tschechien II		4	3-6	Nein
Slowakei		4	k.A.	Nein

Quellen: Oberhuemer/Ulich (1997: 27), Schnurrer (2004), Dreyer/Sell (2007: 53-57)

In diesen einzelstaatlichen Varianten der Erzieher/innen-Ausbildung lassen sich vier verschiedene pädagogische Orientierungen unterscheiden:

vorschulpädagogische Orientierung: spezielle Fachkräfte für das Kindergartenalter (z.B. Italien, Portugal, Polen, Ungarn, Tschechien);

- frühpädagogische Orientierung: Fachkräfte für Krippen, Kindergärten bzw. altersübergreifenden Einrichtungen (z.B. Finnland, Schweden, Spanien; in den meisten anderen Ländern im Krippenbereich eher paramedizinisch und pflegerisch als pädagogisch ausgebildetes Personal mit i.d.R. geringerem Ausbildungsniveau als im vorschulischen Bereich;
- schulpädagogische Orientierung: Fachkräfte für Vorschul- und Primarbereich (Großbritannien: Jahrgangsstufen 3-11, Irland: 4-11, Frankreich: 2-11, Niederlande: 4-12);
- sozialpädagogische Orientierung: "Breitbandausbildung' (Dänemark, Deutschland). (Oberhuemer 2003; Schnurrer 2005)

Hierbei gibt es auch deutliche Zusammenhänge mit dem beruflichen Status, den Verdienstmöglichkeiten und der gesellschaftlichen Reputation:

"In der Tendenz kann man sagen, dass die Fachkräfte mit vorschulpädagogischer und schulischer Orientierung einen ähnlichen Status genießen wie die Grundschullehrkräfte. Dagegen werden Fachkräfte mit frühpädagogischer und sozialpädagogischer Orientierung i.d.R. niedriger dotiert, und sie haben einen geringeren gesellschaftlichen Status." (Schnurrer 2005: 7)

In der Ansiedlung der Erzieher/innen-Ausbildung an Hochschulen oder Fachschulen spiegeln sich auch generelle Akademisierungstendenzen wider. Deren zentrale Kennziffer ist der Umfang der allgemeinen Hochschulbildungsbeteiligung. Dabei weichen die einzelnen Länder deutlich voneinander ab, wobei sich Deutschland und Österreich im unteren Viertel bewegen.

Zugleich erreichen andere Ländern so auffällig hohe Hochschulbildungsbeteiligungsquoten, dass durchaus eine Frage nahe liegt: ob es sich dort bei sämtlichen Studienformen tatsächlich um akademische Studien im herkömmlichen Sinne handeln mag. Zumindest weisen die deutschen Fachschulen für Sozialpädagogik gelegentlich darauf hin, dass sich ihre Ausbildung qualitativ durchaus mit den frühpädagogischen Hochschulangeboten in anderen Ländern messen könne.

Um vom Hochschulcharakter eines Bildungsangebotes sprechen zu können, müssen wenigstens vier Bedingungen erfüllt sein: Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife; das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen; die Lehre findet forschungsgebunden statt, und das Studium integriert in relevantem Umfang Selbststudienanteile. Ob und inwieweit die frühpädagogischen Studiengänge in anderen europäischen Ländern diese Bedingungen erfüllen, ist bislang nicht untersucht worden. Ersatzweise lassen sich hier – basierend auf Schnurrer (2005) – zumindest die Studiengänge einiger exemplarischer Länder darstellen (Übersicht 4).

Wirft man nun einen Doppelblick auf die europäische Situation einerseits und die deutschen Entwicklungen der letzten Jahre andererseits, kann man frappiert sein: Zwar sind die Unterschiede zwischen den europäischen Staa-

Übersicht 4: Frühpädagogische Studiengänge in vier europäischen Ländern im Vergleich

	Italien	Niederlande	Frankreich	Schweden	
Institu-			Universitäre Institutionen		
tion	Universität	Fachhochschule	(IUFM)	Universität	
Zugangs-			3jähriges Universitätsstu-	Hochschul-	
voraus-	Hochschulreife	Hochschulreife	dium in beliebigem Fach +	reife	
setzung			Zulassungsprüfung 1 Jahr Vorbereitung auf die		
Studien-	4 Jahre	4 Jahre	"Concours" + 1 Jahr Lehr-	3,5 Jahre	
dauer			amtsstudium	.,	
	ca. ein Viertel der	ca. ein Viertel der			
Prakti-	Studienzeit; in je-	Studienzeit;	20 Wochen,	insges. 1–1,5	
kum	dem Studienjahr,	ab erstem Studi- enjahr, Prakti-	studienbegleitend	Jahre	
	studienbegleitend	kumsphasen			
Einsatz-	4- bis 6jährige	4- bis 12jährige	2,5- bis 11jährige	1- bis	
gebiet			2,3- bis 11jaililge	12jährige	
Charakter	istika des Studiums				
Italien			dergärtnerinnen und Grunds		
			s "Kindergarten" oder "Grun		
Nieder- lande	•	•	bis 7jährigen oder 8- bis 12j	ährigen mög-	
lallue			ngsgleiche Studieninhalte		
Frank-		_	entarpädagogInnen und Gi men sich spezifisch dem Vor		
reich	•		cherinhalten werden alle Jah		
	durchgenommen	,			
	Es gibt nur eine e	inzige Lehrerausbil	dung, innerhalb derer Schw	erpunkte ge-	
Schwe-			ich lange Studiendauer ab		
den	•		einen gemeinsamen Schw		
	größte Teil des Stu Altersstufen gemei		n Studierenden für die unte	rschiedlichen	
Porufo ur	nd Berufsfeldspezifi				
Deruis- ui			garten: 25 Stunden pro Wo	cha Rost für	
Italien			ehrer: 22 Stunden); Status u		
		•	ndschullehrer/innen gleich		
Nieder-	Praktisch alle Kind	ler gehen ab dem	4. Lebensjahr in die basisso	hool (Grund-	
lande	schule), die insgesamt 8 Jahre dauert; geöffnet von 8-15 Uhr				
		•	fasst nahezu alle Kinder zwis	-	
			11 Jahre) möglich; Status u	_	
Frank-	•		chule wird unterrichtet; Ui		
reich	pflichtung: 26 Stunden, Rest für begleitende Tätigkeiten; in Mittagspausen und				
	außerhalb der Kernöffnungszeiten Kinderbetreuung durch Personal mit niedrigeren Qualifikationen				
Schwe-	Verdienst der Vorschulpädagoginnen rund 20 % unter dem der Primarschul-				
den	lehrkräfte				
				-	

ten durchaus beträchtlich. Doch integriert die frühpädagogische Ausbildungslandschaft in Deutschland unterdessen die komplette EU-Vielfalt:

- Sind in den meisten anderen Ländern ein oder zwei Stufen des Ausbildungssystems für die Qualifizierung frühpädagogischen Personals zuständig, so finden sich in Deutschland Angebote vom Beruflichen Sekundarbereich über den Postsekundarbereich, die Berufsakademie und Fachhochschule sowie PH bis hin zum universitären Master.
- Entsprechend variieren auch die Ausbildungsdauern innerhalb dieser Möglichkeiten.
- Die Altersgruppen, auf deren Bildung und Erziehung die Ausbildungen zielen, sind in Europa gleichfalls sehr unterschiedlich. Es gibt Ausbildung für die Alterjahrgänge von 0 bis 5 oder 6 oder 7, von 6 bis 7, von 4 bis 6, von 2,5 bis 6 oder 11, von 4 bis 12, von 3 bis 6 oder 7, von 1 bis 7 oder 12 und von 3 bis 5,5 oder 11. In Deutschland gibt es für jede dieser Varianten Ausbildungsangebote.
- Auch die Besonderheit in einigen europäischen Ländern, die Frühpädagogik gemeinsam mit Grundschulpädagogik auszubilden, findet sich unterdessen vereinzelt an deutschen Hochschulen. (Übersicht 5)

Übersicht 5: Differenzierungen der frühpädagogischen Ausbildungen in der EU

Frühpädagogische Ausbildungen in der EU Unterschiede Beruflicher Sekundarbereich II Postsekundarbereich In Universität: 12 Länder Deutschland Nichtuniversitäre Hochschule: 9 Länder die komplette Studiendauer: 3 - 5 Jahre **EU-Palette** vorhanden Altersgruppen: 0-5/6/7. 6-7. 4-6. 2,5-6. 2,5-11. 4-12. 3-6/7. 1-7, 1-12, 3-11, 3-5,5, Frühpädagogik mit/ohne Grundschulpädagogik

Zum vertiefenden Weiterlesen:

⊠ Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)/Deutsches Jugendinstitut, München 2012; auch unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie Oberhuemer.pdf

Professionalisierung

Sicherheit gewinnen in unsicheren Situationen

"Professionalisierung" ist das zentrale Schlagwort der Aktivitäten zur Neugestaltung frühpädagogischer Ausbildungen. Dabei müssen gelegentlich anzutreffende Verständnisse korrigiert werden. Professionalisierung meint zweierlei nicht:

- die einfache Verberuflichung einer konkreten, zuvor nichtberuflichen Tätigkeit oder einer Tätigkeit, die sich aus einer anderen Berufsrolle herausdifferenziert und zum eigenen Beruf verselbstständigt,
- die schlichte Qualitätsanhebung eines konkreten beruflichen Handelns durch Rationalitätssteigerung, häufig auch als 'ein Profi werden' oder als Expertisierung verstanden ("professionelle Fußpflege") bzw. als Verberuflichung einer zuvor ehrenamtlichen Tätigkeit ("Professionalisierung des Vereinsvorsitzes").

Stattdessen ist Professionalisierung anspruchsvoller zu verstehen, nämlich als die Entwicklung von Professionen: Damit sind zum einen solche Berufe gemeint, die vor allem wegen der Herausforderung, die in der jeweiligen Aufgabe liegen, ausgeübt werden. Zum anderen sind deren Tätigkeiten gemeinwohlorientiert und beziehen sich auf zentrale gesellschaftliche Werte, die weder durch den Markt noch durch eine formale Bürokratie wirksam kontrolliert werden können.

Als erforderliche Basis gilt hierbei wissenschaftliche Expertise. Denn Professionelle im benannten Sinne handeln typischerweise in Situationen, die anspruchsvoll charakterisiert sind, nämlich durch:

- Ungewissheit und Deutungsoffenheit,
- · gesellschaftliche Normenkonflikte,
- die Heterogenität der Klientel und
- Zeitdruck, d.h. durch den Zwang, situationsunmittelbar, also ohne Aufschub, und häufig ohne bereits erprobtes Handlungswissen Entscheidungen treffen und diese umsetzen zu müssen.

Kurz: Es geht um klientenbezogenes fall- und situationsspezifisches Handeln.

Für die frühkindliche Bildung heißt das: Ausgerichtet am eigensinnigen Bildungshandeln der Kinder müssen Erzieher/innen die Bildungsprozesse der Kinder wahrnehmen, dokumentieren, an andere – und zwar an Fachleute wie Laien – kommunizieren, (theoretisch) erklären, mit Materialien und Ideen ausstatten sowie unterstützen und fördern können.

Übersicht 6: Zentrale Elemente professionalisierten Erzieherinnenhandelns (nach Rabe-Kleberg 2005)

Zentrale Elemente professionalisierten Erzieher/innen-Handelns Haltung, die durch ein Selbstvertrauen gekennzeichnet ist, das auf Wissen gründet Fähigkeit, eigenes Handeln, die eigene Erfahrung und eigene Haltung zu Befähigung zu Bildungs- und Arbeitsbündnis mit Kindern, Eltern und Teamkolleginnen Ausgestaltung dieses Bündnisses auf Grundlage eines Vertrauens- statt Kontrollparadigmas Umgang mit heterogenen Gruppen und mit Situationen, die durch Ambiguität gekennzeichnet sind, ohne trotz der komplexen sozialen Anordnung die Orientierung am jeweils ganz individuellen Kind zu verlieren Begreifen des Kindes als Subjekt seines Bildungsprozesses, das angeregt und unterstützt, nicht aber genötigt oder gezwungen werden kann Fähigkeit, sich auf die grundlegende strukturelle Ungewissheit von Bildungsprozessen einzulassen und unter diesen Bedingungen verantwortlich zu handeln Ausrichtung am eigensinnigen Bildungshandeln der Kinder Fähigkeit, individuelle Bildungsprozesse wahrzunehmen, zu dokumentieren und an andere – Fachkolleginnen wie Laien – zu kommunizieren

Dies legt ein professionelles Selbstverständnis nahe, das die Anwendung inhaltlichen Wissens durchaus zu den vorrangigen Erfordernissen zählt – allerdings eingebettet in die professionelle Haltung eines durch Wissen begründeten Selbstvertrauens und einer aufgabenadäquaten Handlungskompetenz. Eine so verstandene Professionalisierung ist kein Prozess, der irgendwann zum Abschluss gelangt. Er ist vielmehr eine dauernde Herausforderung. (Übersicht 6)

Professionelles Handeln in diesem Sinne bildet eine "widersprüchliche Einheit von standardisiertem Wissen und nicht-standardisierbarer fallspezifischer Intervention im Arbeitsbündnis" mit dem jeweiligen Klienten (Oevermann 2005: 26).

Pädagogisches Handeln ist Krisenbewältigung in Permanenz. Daher können pädagogisch Handelnde nicht wie technische Experten herangebildet wer-

_

¹⁰ vgl. statt vieler Rabe-Kleberg (1999; 2005) und Ebert (1999; 2002)

den, sondern müssen sich auf die Bewältigung nichtstandardisierbarer Situationen vorbereiten. Das gilt aus folgenden Gründen auch für Erzieher/innen:

- Sie betreiben nichtfinalisierbare Prozesse: "Erziehen ist eine Arbeit, die kein Produkt vorzuweisen hat." (Rabe-Kleberg 1999: 21)
- Ihr berufliches Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass sie ein breites, abstraktes Wissen auf den Umgang mit einzelnen Menschen anwenden müssen. Dabei sind die Klienten auf die richtige Anwendung dieses Wissens existenziell angewiesen. Hier bleibt immer ein "Rest-Risiko, das zu tragen Anforderungen an die personalen Kompetenzen der Erzieherinnen stellt" (Ebert 1999: 146).
- Pädagoginnen müssen handeln. Stichweh (1992: 40) definiert Profession im pädagogischen Kontext als Anwendung von Wissen unter Handlungszwang. Das heißt: Sie müssen auch dann handeln, wenn es für ein auftretendes Problem noch kein verfügbares und erprobtes Problemlösungswissen gibt.

Hier knüpfen die frühpädagogischen Hochschulstudiengänge an, die seit 2004 ungeführt wurden und werden. Ein Hochschulstudium zielt auf wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit. Oder genauer: Zu erlangen ist die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende – d.h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende und hinter jegliche Vordergründigkeiten blickende – Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können.

Zusammenfassend "kann Professionalität als die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft begriffen werden, die Ungewißheit des Handelns zu ertragen, immer wieder neu die Implikationen für das Handeln in Ungewißheit zu reflektieren und Verantwortung für das Handeln zu übernehmen" (Rabe-Kleberg 1999: 22). Darum geht es in der Ausbildung für ein solches berufliches Handeln nicht um richtig oder falsch, sondern um Interpretationen, "um ein Denken auf eigene Rechnung" (Ebert 2002: 48). Das wiederum gilt ebenso für die Bemühungen der Fachschulen für Sozialpädagogik, ihre Beiträge zur Professionalisierung des Erzieher/innen-Berufs zu leisten.

Zum vertiefenden Weiterlesen:

☑ Iris Nentwig-Gesemann/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Henriette Harms/Sandra Richter: *Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren,* Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)/Deutsches Jugendinstitut, München 2012; auch unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf

Berufsrollenvielfalt

Ausbildungs- und Tätigkeitsstrukturen

Der Erzieher/innen-Beruf ist in ein System frühpädagogischer Ausbildungen und Tätigkeiten eingeordnet, das sich nach dem Qualifizierungsniveau gliedern lässt. In seinem Kernsegment sind die beruflichen Rollen angesiedelt, die der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern dienen. Hier reicht das Spektrum von der

- Kindertagesmutter/dem Kindertagesvater über
- beruflich erstqualifizierte Kinderpfleger/innen und SozialassistentInnen
- und die Erzieher/innen mit postsekundarer Fachschulausbildung bis hin
- zur akademisierten frühpädagogischen Fachkraft (Übersichten 7 und 8).

Im Bereich der Kindertagesstätten, in dem 86 Prozent aller ausgebildeten Erzieher/innen tätig sind, reicht das Tätigkeitsspektrum von

- der Zweitkraft in einer Kindergruppe über
- die Gruppenleitung und
- die Betreuung von Kindern mit besonderem F\u00f6rderbedarf bis hin zur
- Einrichtungsleitung mit Teilfreistellung bzw. Vollfreistellung von der Gruppenarbeit.

Zugleich sind mit diesem Spektrum auch Überlappungen zu den nach unten und oben bestehenden qualifikatorischen Anschlussebenen markiert:

- Zweitkräfte sollten vorzugsweise beruflich Erstausgebildete Kinderpflegerin z.B. – sein, während die Gruppenleitung üblicherweise von einer staatlich anerkannten Erzieherin wahrgenommen wird;
- Einrichtungsleitungen, vor allem solche mit Vollfreistellung, werden von den Trägern gern mit akademisiertem Personal besetzt – bislang mit AbsolventInnen der Sozialpädagogik, seit der Teilakademisierung der Frühpädagogik sukzessive zunehmend mit studierten Frühpägoginnen.

Darüber hinaus sind in der Frühpädagogik Berufsrollen außerhalb der Kindertageseinrichtungen anzutreffen. Diese reichen von

fachlichen Anleitungs- und Managementfunktionen bei Einrichtungsträgern sowie

HoF-Handreichungen 3. Beiheft "die hochschule" 2013

¹¹ vgl. zur Kindertagesmutter/-vater: Weiß et al. (2002), zu Kinderpfleger/innen und SozialassistentInnen: Küls (o.J.) sowie zu Erzieher/innen und akademisierten Fachkräften: Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Schnadt (2007); Balluseck (2008)

Übersicht 7: Ausbildungs- und Tätigkeitsstrukturen in der Frühpädagogik im engeren Sinne

Ausbildungslevel, -richtung	Ausbildende Einrichtungen	Abschluss beruflicher Einsatz	Details	
Fortbildung	Volkshochschule, freier Bildungs-	Zertifikat	Ausbildungsumfar	ng:
rortbildulig	träger	Kindertagespflege	160 Stunden	
Sekundarstufe II:	Berufsfachschule	Kinderpfleger/in, Sozialassistent/in	447 Berufsfachschulen mit jährlich ca. 8.000 A	
Erstausbildung	beruisiaciisciiule	Zweitkraft in der Gruppenarbeit	solventInnen	000 AD-
Postsekundar-		Staatliche anerkann- te/r Erzieher/in		
bereich: berufliche Fortbildung	Fachschule/ Fachakademie für Sozialpädagogik	Erzieher/in, auch in sonstigen Be- reichen der Kinder- und Jugendhilfe; auch Einrichtungsleitung	423 Fachschulen/Fach- akademien mit jährlich 17.000 AbsolventInnen	
	Fachhochschule, Päd. Hochschule,	Zertifikat	berufs- begleitende	
	Universität	Erzieher/in	Weiterbildung	
Tertiärbereich: Frühpädagogik (auch: Elemen-	pädagogik n: Elemen- idagogik, kindliche lgogik,	Bachelor	6- bis 7-semes- trige Studien- gänge, auch als (berufsbeglei- tende) Weiter- bildung	ca. 90 Ange- bote an ca. 70 Hoch- schu- len
tarpädagogik, Frühkindliche Pädagogik, Kindheits- wissenschaften)		Erzieher/in, Einrichtungsleitung		
	Fachhochschule,	Master		
	Pädagogische Hochschule, Universität	Einrichtungsleitung, Anleitungsfunktionen, Lehre und Forschung	viersemestrige Studiengänge	

- Lehrkraft an einer Berufsfachschule bzw. Fachschule für Sozialpädagogik über
- Positionen als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in an einer Hochschule bis hin zur
- Professorin/zum Professor mit je nach Hochschultyp differenzierter Gewichtung von Lehre und Forschung sowie entsprechend unterschiedlicher Reputation.

Wie ein Blick in die Praxis leicht offenbart, bereiten die verschiedenen frühpädagogischen Ausbildungen auf zweierlei Arten von Tätigkeiten vor: Zum einen sind das Tätigkeiten im unmittelbaren Kontakt mit dem Kind bzw. den Kindern, also die Arbeit in der Kita-Gruppe. Zum anderen geht es um Anlei-

Übersicht 8: Ausbildungs- und Tätigkeitsstrukturen in der Frühpädagogik im weiteren Sinne

Au	sbildungslevel,	Ausbildende		Abschluss	Details
-richtung		Einrichtungen		beruflicher Einsatz	Details
Tertiärbereich	Höheres	Universität		Staatsexamen bzw. Master	4 Standorte
	Lehramt			Lehramt an berufsbil- denden Schulen, Fachschuldozent/in	
				Bachelor, Master	generalistisch angelegtes
	Sozial- pädagogik		nhochschule, versität	Einrichtungsleitung, Tätigkeit bei Einrich- tungsträgern, Lehre und Forschung	Curriculum, das auf zahl- reiche pädagogische Ein- satzfelder außerhalb des Lehramts vorbereitet
	Vertiefungs- angebote Früh- kindliche Bildung in erziehungs- wissenschaftlichen Studiengängen		Universität	Bachelor, Master	
				Erzieher/in, Einrich- tungsleitung, Tätigkeit bei Einrichtungsträ- gern, Lehre & For- schung	
	Kita-	Fachhochschule, Universität		Bachelor	in der Regel als Weiterbildungsangebot konzipiert
	Management			Management- tätigkeiten	
		Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität		Master	viersemestrige Studiengänge
	Früh- pädagogik			Managementtätigkeiten, Lehre und Forschung	

tungs- und Managementtätigkeiten ohne den unmittelbaren Aufbau pädagogischer Beziehungen.

Zu der direkten Arbeit mit den Kindern gilt heute in der Fachdebatte eine weithin geteilte Ansicht: Die frühpädagogischen Ausbildungen sollen zu einem Modus der Berufsausübung befähigen, der die Kinder nicht als Erziehungs- oder Betreuungsobjekte begreift, sondern als Kokonstrukteure ihrer Welt (Oberhuemer 2003: 54). Doch welche der verschiedenen Ausbildungen bereitet darauf entweder vorzugsweise, hinreichend oder eher randständig vor?

Nehmen wir den Gesichtspunkt der Qualität der frühpädagogischen Bildungs- und Erziehungstätigkeiten – dann lassen sich die unterschiedlichen Ausbildungsvarianten in drei Stufen abnehmender Wirkungsintensität einteilen:

1. Die entscheidenden Qualitätsimpulse werden von den *Bachelor-Studien-* gängen an Hochschulen ausgehen. Denn deren AbsolventInnen sind

ebenso wissenschaftlich ausgebildet, wie sie zu einem relevanten Teil ihren beruflichen Einsatz in der frühpädagogischen Gruppenarbeit finden werden.

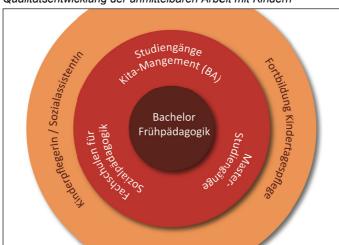
Die Fachschulen für Sozialpädagogik werden dadurch, dass sie ihre Ausbildungen weiterentwickeln, begonnene Curriculumsreformen fortsetzen bzw. diese Reformen auf alle Fachschulen ausdehnen, zur Qualitätsentwicklung beitragen (müssen).

Eher indirekte Wirkungen auf die Qualität der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern werden von den Hochschulangeboten für *Kita-Management* (*Bachelor*) ausgehen: Deren AbsolventInnen bringen verbesserte Anleitung, Führung und Organisation, also Professionalitätssteigerung des Managements, in die Praxis.

Ebenfalls eher indirekte Wirkungen lassen die *Master-Programme* erwarten: Ein relevanter Teil der Master-AbsolventInnen wird die intensivierte frühpädagogische Forschung mittragen, die mit der künftig erhöhten Anzahl an WissenschaftlerInnen möglich wird. Indem (und soweit) deren Forschungsergebnisse in die frühpädagogische Alltagspraxis transferiert werden, können sich dort Qualitätseffekte der verstärkten wissenschaftlichen Fundierung ergeben.

3. Weniger durchschlagende Wirkungen hinsichtlich der Qualität der Arbeit mit den Kindern sind von den *Sek-II-Ausbildungen* zur KinderpflegerIn bzw. SozialassistentIn zu erwarten.

In noch geringerem Maße gilt dies für die Fortbildungen für Kindertagespflegekräfte. (Übersicht 9)



Übersicht 9: Bedeutung der Ausbildungsangebote für die Qualitätsentwicklung der unmittelbaren Arbeit mit Kindern

Aufwertung eines ,Frauenberufs'

Sozialprestige, Vergütung, Qualifikation und Karriere

Neben dem Anliegen der Qualitätssteigerung in den Kindereinrichtungen, das auf gesellschaftliche Langzeitwirkungen zielt, gibt es ein professionspolitisches Motiv für die Teilakademisierung der Frühpädagogik: Mit höherwertigen Ausbildungen soll eine Höherwertigkeit des Erzieher/innen-Berufs erzeugt werden. Diese macht sich insbesondere an vier Punkten fest: höherem Sozialprestige, verbesserter Bezahlung, einer ausgewogeneren Geschlechtermischung im Berufsfeld und Aufstiegsmöglichkeiten.

Sozialprestige

Zunächst soll der Beruf in seiner gesellschaftlichen Wertschätzung steigen. Dafür gestalten sich die Rahmenbedingungen derzeit vergleichsweise positiv: Die Bedeutung frühkindlicher Bildung ist seit einigen Jahren nicht allein ein Thema der einschlägigen Fachdebatte, sondern wird auch politisch und in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit deutlich anerkannt. Dass in diesem Zusammenhang der Erzieher/innen-Beruf einer Aufwertung bedarf, hat mittlerweile allgemeine Akzeptanz erlangt.

Im politischen Raum wird dabei zwar der Weg einer Aufwertung durch höherwertige Ausbildungen noch nicht durchgehend für zwingend erachtet. Dem stehen einstweilen noch Befürchtungen entgegen, dass eine Akademisierung zu deutlichen Steigerungen der Personalkosten führen würde. Faktisch jedoch wird der Weg der Akademisierung toleriert: Keine Landesregierung legt Initiativen zur Etablierung von frühpädagogischen Studiengängen Hindernisse in den Weg, häufig werden diese auch als die Fachschulausbildung ergänzende Angebote wohlwollend begleitet, z.T. finden sie sich explizit gefördert.

Nicht mehr vorgetragen werden heute jedenfalls Positionen wie die des seinerzeitigen baden-württembergischen Kultusministers Gerhard Mayer-Vorfelder. Er hatte 1982 rhetorisch gefragt, "weshalb man für den Beruf der Kindergärtnerin den Realschulabschluss brauche", um zu antworten: "Die können dann zwar unheimlich psychologisch daherreden, sind aber nicht in der Lage, ein Kind auf den Topf zu setzen" (Thole/Cloos 2006: 69).

Vergütung

Gleichwohl drückt sich das Sozialprestige des Berufs am unabweisbarsten darin aus, dass die Erzieher/innen-Tätigkeit allgemein als unterbezahlt gilt.

Das Gehalt richtet sich nach der Entgeltgruppe 6 und liegt bei ca. 1.900 bis 3.000 Euro brutto. Zudem ist im Kita-Bereich Teilzeitarbeit sehr verbreitet – nur 44 Prozent der Erzieher/innen sind vollzeitlich tätig (OECD 2004: 33) –, und außerhalb des öffentlichen Dienstes der Kommunen wird häufig unter Tarif entlohnt.

Derart ergeben sich vielfach problematische individuelle Einkommensverhältnisse, die z.B. eine angemessene Familienfinanzierung nicht zulassen. Darin liegt auch ein wesentlicher Grund für die Unterrepräsentanz von Männern im Erzieher-Beruf.

Geschlechtermischung

In den meisten sonstigen Fächern und Berufsfeldern geht es darum, Chancengleichheit für Frauen herzustellen. In einigen Berufsfeldern hingegen bestehen grundsätzlich andere Konstellationen, etwa der Grundschulpädagogik. So ist auch in der Frühpädagogik nicht die Unterrepräsentanz von Frauen als Problem zu notieren. Vielmehr besteht – darin z.B. dem Pflegebereich vergleichbar – eine Unterprivilegiertheit der Berufsrolle: hinsichtlich ihres sozialen Status und Prestiges, ihrer Bezahlung und Aufstiegsmöglichkeiten.

Auf diese problematische Verortung der frühpädagogischen Berufsrolle innerhalb des allgemeinen Berufssystems werden die Unterrepräsentanz von Männern und die Überrepräsentanz von Frauen zurückgeführt. Sie gelten aus gesellschaftspolitischen Gründen als ein zu überwindender Umstand. Manche argumentieren auch pädagogisch: Männliche Rollenvorbilder sollten bereits in frühkindlichen Bildungssituationen präsent sein. Über diesbezügliche Auswirkungen auf die Erziehungsprozesse gibt es allerdings keine verlässlichen empirischen Erkenntnisse.

Eine Unwucht enthält dies freilich auch, wenn dann die männlichen Erzieher im Arbeitsalltag vor allem vermeintlich männliche Aufgaben übernehmen. Aus einem Zeitungsbericht über einen Stuttgarter Erzieher:

"Auch wenn seine Arbeit viel aus Toben und Raufen besteht, gehört Ballett mit den Mädels ebenso zu seinen Aufgaben wie das Fußballspielen mit den Jungen, berichtet der Erzieher. Und wenn dann eines Tages auch Ballett mit den Jungen und Fußball mit den Mädchen alltäglicher Bestandteil seiner Arbeit sein wird, dann könnte vielleicht auch [sein] Geschlecht kein Thema mehr sein." (Deuschle 2013)

Aufstiegsmöglichkeiten

Das frühpädagogische Berufsfeld war bislang dadurch gekennzeichnet, dass es nur geringe Karriereperspektiven bot. Bis in die 1970er und 80er Jahre gab es für aufstiegsorientierte Erzieherinnen die Karriereoption, als sog. Jugendleiterin Lehrkraft an einer Fachschule für Sozialpädagogik werden zu

können (Ebert 1997: 25; vgl. Cloos/Hoffmann 2001). Dann setzte dort die Akademisierung des Lehrkörpers ein. Seither bestand als nahezu einzige verbliebene Aufstiegsmöglichkeit, die Leitung einer Kindertageseinrichtung zu übernehmen. 12 Im Ausnahmefall konnte daraus eine weitere berufliche Perspektive in der Leitungsebene eines Einrichtungsträgers entstehen.

Vor diesem Hintergrund galt die Fachschulausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieher/in als (weitestgehende) Karrieresackgasse. Darauf wurde auch zurückgeführt, dass es eine vergleichsweise hohe Fluktuation aus dem Berufsfeld hinaus gibt. Diese hat die bildungsökonomisch problematische Folge, dass faktisch drei frühpädagogische Fachkräfte ausgebildet werden müssen, um dauerhaft zwei für das Berufsfeld zu gewinnen. Rauschenbach (2006: 20) schätzt auf Grund von Mikrozensusdaten, dass – wenn man überschlagsweise von etwa 640.000 ausgebildeten ErzieherInnen zwischen 1970 und 2002 in Ost und West ausgeht – nur noch 63 Prozent dieser ausgebildeten Erzieher/innen im Berufsfeld tätig sind.

Gleichwohl gab (und gibt) es für Erzieher/innen eine Reihe von Weiterbildungsangeboten, so zum Fachwirt für Erziehungswesen oder Sozialarbeit, zur Betriebswirtin des Sozialwesens, zum Facherzieher für verhaltensauffällige Kinder oder zur Arbeitserzieherin. Doch an einer akademischen Fortbildung Interessierte waren bislang auf das Studienfach Sozialpädagogik verwiesen.

Wie individuell wichtig dieser Aspekt ist, zeigen folgende Zahlen: Der Anteil an Frühpädagogik-Studierenden mit zuvor absolvierter sozialpädagogischer Berufsausbildung liegt mit 44 Prozent deutlich über dem Schnitt in anderen Studiengängen (Helm 2010: 30). Diese Studierenden mit einer vorgeschalteten Ausbildung erhoffen sich zu 94 Prozent berufliche Aufstiegschancen durch das Studium. Dagegen versprechen sich 56,5 Prozent der Studierenden ohne vorherige Ausbildung Aufstiegschancen durch das Studium. (Ebd.: 38)

Insgesamt war und ist der Haupteinsatzbereich von Erzieher/innen – der vorschulische Sektor – bislang durch eine sehr geringe Akademisierungsquote gekennzeichnet. Damit unterscheidet er sich von allen anderen pädagogischen Handlungsfeldern. ¹³ Mit einer langsamen, aber stetigen Veränderung dieser Situation ist durch die seit 2004 laufende Teilakademisierung der Frühpädagogik zu rechnen.

-

¹² Insgesamt sind dies ca. 45.000 Personen, von denen ca. 5 % ein Hochschulstudium absolviert haben. Knapp 30 % der Leitungskräfte – 13.500 Personen – führen so große Einrichtungen, dass sie vom Gruppendienst vollständig freigestellt sind; von ihnen verfügt bislang rund ein Viertel über einen akademischen Abschluss. (ABB 2008: 54f.)

¹³ Abseits des zu 100 % akademisierten Lehramtsbereiches weisen die anderen pädagogischen Handlungsfelder folgende Akademisierungsquoten auf: Jugendarbeit 43 %, Hilfen zur Erziehung 42 %, Jugendämter/-behörden 52 % und die Beratungsstellen 86 % (Rauschenbach 2006: 23).

В.

Ausbildungen und Ausbildungseinrichtungen

In Bewegung

Die frühpädagogische Hochschullandschaft

Bis vor zehn Jahren bestand die frühpädagogische Hochschullandschaft in der Bundesrepublik aus drei (Spuren-)Elementen (Übersicht 42):

- den sozialpädagogischen Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten, die ihre Studierenden in einem generalistisch angelegten Curriculum auf zahlreiche pädagogische Einsatzfelder außerhalb des Lehramts vorbereiten; zu diesen Einsatzfeldern zählen u.a. auch die Frühpädagogik;
- fünf Studiengängen für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen, in denen Fachschullehrer für die Erzieher/innen-Ausbildung herangebildet werden (Universität Bremen, Universität Dortmund, Universität Lüneburg, Universität Bamberg, TU Dresden). In diesen Studiengängen waren im Wintersemester 2003/2004 952 Studierende eingeschrieben;¹
- Vertiefungsangebote für den frühkindlichen/-pädagogischen Bereich im Rahmen von Studiengängen für Pädagogik, Sozialpädagogik und Grundschulpädagogik (Professur für Kleinkindpädagogik an der FU Berlin; Professur für Frühe Kindheit, Familie und Jugend an der Universität zu Köln; Professur für Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Koblenz-Landau/Abteilung Landau; Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt geschlechtsspezifische Bildungsprozesse in der Kindheit an der Universität Augsburg).

Frühpädagogik im engeren Sinne kam also damals an Hochschulen überhaupt nur deshalb vor, weil Lehrkräfte für die Erzieher/innen-Ausbildung an den Fachschulen ausgebildet werden mussten. Das frühpädagogische Fachpersonal selbst wurde ausschließlich an den Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik qualifiziert. Das ändert sich seit 2004.

In diesem Jahr begannen an drei Fachhochschulen die ersten frühpädagogischen Studiengänge, die auf die unmittelbare Arbeit mit Kindern zielen: an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, der Evangelischen FH Hannover² und an der FH Emden/Leer. Seither starten jedes Semester weitere solcher Studienangebote. Mittlerweile bestehen etwa 90 verschiedene Studienangebote an zirka 70 Hochschulen.³ Es gibt nun sowohl eine eindrucksvolle flä-

Bader/Schröder (2004: 102-104); vgl. auch Thiersch/Hölterschinken/Neumann (1999: 211-246) und Cloos/Hoffmann (2001)

² Studiengang nach dem ersten Durchgang wieder eingestellt

³ vgl. http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium/studiengaenge.html (29.1.2012)

chige Präsenz an Angeboten als auch mehrere Verdichtungen an einzelnen Orten (Übersicht 43). Die Variantenvielfalt dabei ist beträchtlich:

- Formal lassen sich zunächst Studiengänge und Zertifikatsangebote unterscheiden. Die Studiengänge schließen mit einem Bachelor oder Master ab (wobei das Masterstudium einen Bachelor-Abschluss voraussetzt); die Studiendauer beträgt sechs oder sieben Semester für den Bachelor bzw. drei oder vier Semester für den Master. Die Zertifikatsangebote werden grundsätzlich berufsbegleitend durchgeführt, umfassen wenige Wochen bis mehrere Monate, und der erfolgreiche Abschluss wird mit einem Zertifikat beglaubigt.
- Sind die Zertifikatsangebote immer berufsbegleitend, so gibt es bei den Studiengängen sowohl berufsbegleitende als auch Direktstudien. Die berufsbegleitenden Angebote laufen in einer Kombination aus Selbststudium, z.T. online-gestützt, und Präsenzphasen. Die Direktstudien orientieren sich an einer studentischen 40-Stunden-Arbeitswoche.
- Inhaltlich finden sich drei Gruppen unterschiedlicher frühpädagogischer Studienangebote:
 - im engeren Sinne frühpädagogische,
 - frühpädagogisch affine für einen beruflich spezialisierteren Einsatz (z.B. Straßenkinderpädagogik, Kindertanzpädagogik, Sprachförderung und Bewegungserziehung im Elementarbereich oder Naturspielpädagogik),
 - managementorientierte, die für eine Tätigkeit als Einrichtungsleiter/in oder im Management von Einrichtungsträgern qualifizieren. (Vgl. Pasternack/Schulze 2010: 13-20)

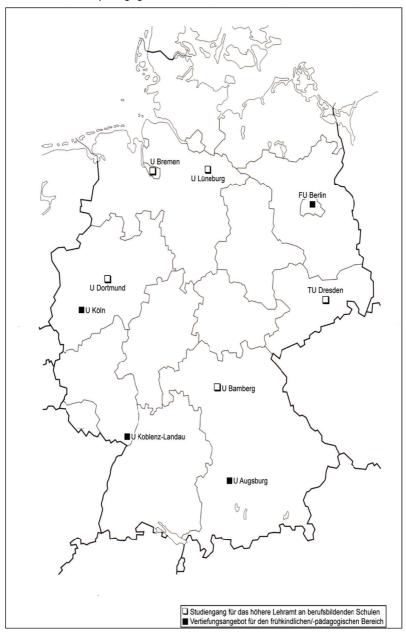
Daneben bestehen auch weiterhin frühpädagogische Vertiefungsmöglichkeiten innerhalb erziehungswissenschaftlicher Studiengänge.

- Diese verschiedenen Angebote lassen sich wiederum an jeweils verschiedenen Hochschularten studieren:
 - Universitätsstudien sind besonders theorie- und forschungsorientiert,
 - die Angebote der P\u00e4dagogischen Hochschulen (nur in Baden-W\u00fcrttemberg) und der Fachhochschulen sind stark berufsorientiert, und
 - Berufsakademien (nur in Sachsen und Baden-Württemberg, dort als "Duale Hochschule") bieten eine duale Ausbildung mit den Lernorten Berufsakademie für die Theorie und Kindereinrichtung für die Praxis.

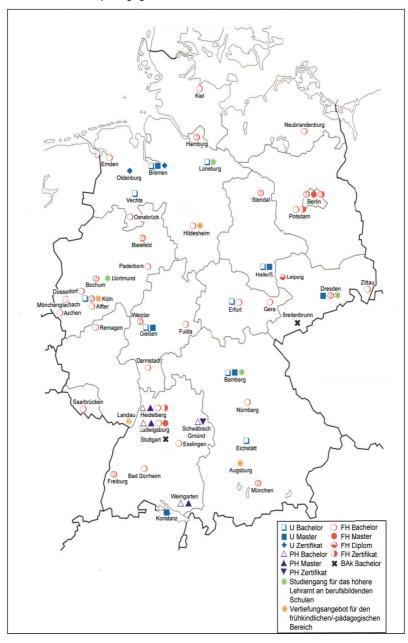
Zum vertiefenden Weiterlesen:

☑ Peer Pasternack/Henning Schulze: *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung,* Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg 2010; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf

Übersicht 10: Frühpädagogik an deutschen Hochschulen bis 2003



Übersicht 11: Frühpädagogik an deutschen Hochschulen 2011



Potenziale der Differenz

Vergleich der Fachschul- und Hochschulausbildungen

Seit den 70er Jahren war das Lehrpersonal der Fachschulen für Sozialpädagogik fast vollständig akademisiert worden. In einer Hinsicht unterscheidet es sich aber auch weiterhin vom sonstigen berufsbildenden Schulwesen: Über die Hälfte der Lehrkräfte hat kein Lehramtsstudium absolviert (Rauschenbach et al. 1995). Die Frage, ob es zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen des Erzieher/in-Berufs selbst auch seiner Akademisierung bedarf, wird kontrovers diskutiert.

Fachschulische Leistungsfähigkeit

Aus der Sicht von VertreterInnen der Fachschulen für Sozialpädagogik erklärt es sich nicht umstandslos von selbst, dass ein Hochschulstudium angemessener auf die Berufsanforderungen vorbereite, als das die Fachschulausbildung vermag:

- "Zur Professionalität der Arbeit einer Erzieherin gehört auch deren Reflexionsfähigkeit. Deren Entwicklung gehört an den Fachschulen zu den obersten Ausbildungszielen. [...]
- Beher und Rauschenbach fordern die Stärkung reflexiver Kompetenzen, "insbesondere das Wissen und Können mit unbestimmten, aus der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen jeweils neu resultierenden flexiblen Situationen und Mustern verstehend-deutend umzugehen und das jeweilig andere und eigene Verhalten hinterfragen zu können' ... Die Fachschulen nehmen genau dies als Ausbildungsziel für sich in Anspruch. [...]
- fachhochschulische Leistungsmerkmale ... ("Wissenschaftsbasiertes Lehren und Lernen: Reflexion alltagskompetenten Handelns, Entwicklung von theoriegeleiteter professioneller Handlungskompetenz, studierendenorientierte Lehre in übersichtlichen Lehr-Lern-Settings, praxisorientierte und sozialräumliche Forschung") werden außer der Forschungskompetenz auch von den Fachschulen für sich in Anspruch genommen" (Langenmayr 2005: 43; Aufzählungsgliederung PP).

Mit der Einschränkung "außer der Forschungskompetenz" ist allerdings der entscheidende Unterschied benannt. Die Fachschullehrkräfte sind üblicherweise – bei 26 Stunden wöchentlichem Lehrdeputat – "nicht an der Entwicklung und Erforschung eines eigenständigen Wissens beteiligt, sondern nur an der Weitergabe ihres im Studium erworbenen Wissens. Sie reproduzieren

somit lediglich Experten-Wissen anderer Professionen" (Nottebaum 2006: 160).

Merkmale des Hochschulstudiums

Eine Hochschulausbildung dagegen geht in einer anderen Weise von den Anforderungen aus, denen ihre Absolventen und Absolventinnen nach ihrem Studium ausgesetzt sein werden, als dies berufliche Ausbildungen tun. Das Ziel eines Hochschulstudiums ist: Die Absolventen sollen befähigt werden, in Situationen, die durch Komplexität, Ungewissheit, offene bzw. widersprüchliche Deutungen, Normenkonflikte und hohen Zeitdruck gekennzeichnet sind, sicher zu handeln, d.h. folgelastige Entscheidungen treffen und umsetzen zu können. Hochschulbildung zielt auf wissenschaftliche Urteilsfähigkeit. Sie zielt damit darauf, auch dann entscheiden und handeln zu können, wenn für eine konkrete Situation noch kein erprobtes Handlungswissen vorliegt.

Zu erlangen sind also durch ein Hochschulstudium wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit. Oder genauer: Zu erlangen ist die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende – d.h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende und hinter jegliche Vordergründigkeiten blickende – Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, zu deuten, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. Diesem Ziel dient insbesondere die Forschungsbindung eines Hochschulstudiums. Und es hat Auswirkungen auf die Art der Theorie-Praxis-Verflechtung.⁴

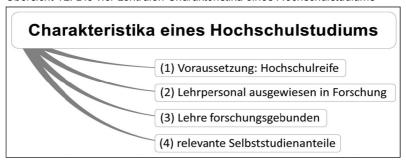
Das Hochschulstudium enthält einige Vorkehrungen, die sicherstellen sollen, dass es tatsächlich zu wissenschaftlich basierter Urteilsfähigkeit zu führen vermag. Es ist grundsätzlich durch vier wesentliche Elemente gekennzeichnet:

- Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife (bzw. ein funktionales Äquivalent, etwa mehrjährige Berufserfahrung plus Zulassungstest).
- Das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen. Dies wird im Regelfall durch die Promotion belegt.
- Die Lehre findet forschungsgebunden statt. Das wird formal dadurch gesichert, dass im Zeitbudget des Lehrpersonals ein gesicherter Forschungsanteil ausgewiesen ist.
- Das Studium integriert in relevantem Umfang Selbststudienanteile. Dadurch werden die selbstständige Erarbeitung von Wissen eingeübt und Urteilsfähigkeit ausgebildet.

-

⁴ siehe dazu Theorie-Praxis-Verflechtung. Das zentrale Gestaltungsproblem der Studiengänge, im vorliegenden Heft

Übersicht 12: Die vier zentralen Charakteristika eines Hochschulstudiums



Hochschulähnliche Fachschulen?

Werden die Reformentwicklungen der letzten Jahre in Rechnung gestellt, dann lässt sich durchaus eine nahe liegende Frage stellen: Inwieweit tragen die Fachschulausbildungen nicht bereits wesentliche Züge eines Hochschulstudiums – nicht zuletzt im Vergleich mit akademischen Erzieher/innen-Ausbildungen in anderen europäischen Ländern?

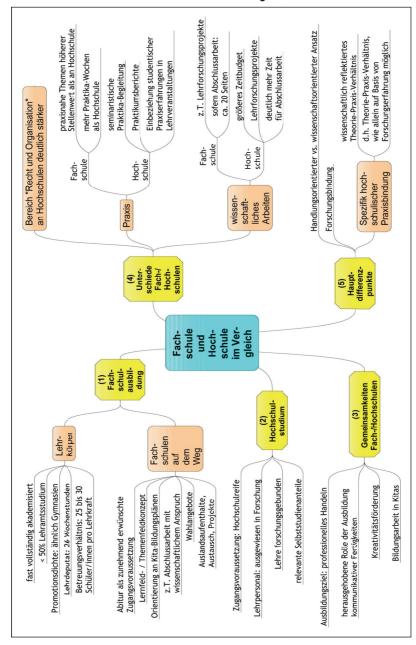
Zur Beantwortung lassen sich die vier zentralen Merkmale eines Hochschulstudiums heranziehen:

- Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife: Diesbezüglich weisen die Fachschulen mitunter darauf hin, dass die Eingangsqualifikationen ihrer Klientel in den letzten Jahren deutlich gestiegen seien. Belastbare Datenangaben gibt es dazu allerdings nicht. Auf der Basis nichtrepräsentativer Quellen und allgemeiner Feldkenntnis dürfte es gerechtfertigt sein, von einem näherungsweisen Wert von 30 Prozent Fachschüler/innen mit Abitur oder Fachhochschulreife auszugehen. Das heißt zugleich: Zirka 70 Prozent derjenigen, die an Fachschulen für Sozialpädagogik ausgebildet werden, verfügen über diese Eingangsqualifikation nicht.⁵
- Das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen: Dies wird typischerweise durch die Promotion nachgewiesen. Zwar ist nicht ausgeschlossen, dass im Einzelfall auch Nichtpromovierte wissenschaftlich aktiv sind, doch erlaubt die Promotionsquote innerhalb eines Lehrkörpers zumindest eine Trendaussage darüber, wie hoch die Wahrscheinlichkeit wissenschaftlicher Ausgewiesenheit ist. Zur Promotionsquote der FachschuldozentInnen liegen keine überregionalen Angaben vor. Soweit Fachschulen auf ihren Homepages die Angehörigen ihres Lehrkörpers vorstellen, lässt sich festhalten: Promovierte DozentInnen

_

 $^{^{\}rm 5}$ vgl. oben: Abweichender Fall. Frühpädagogik in Deutschland im europäischen Vergleich

Übersicht 13: Fachschule und Hochschule im Vergleich



stellen eine große Ausnahme dar. Diese Form der wissenschaftlichen Qualifikation scheint im Lehrkörper der Fachschulen für Sozialpädagogik nicht häufiger vorzukommen als an Gymnasien etwa.

- Die Lehre findet forschungsgebunden statt: Voraussetzung dessen ist, dass die Lehrenden in der Forschung aktiv sind. Dies ist nur dann als Regelfall möglich, wenn entsprechende Zeitbudgetanteile für Forschungsarbeiten reserviert sind. Da die Fachschulen keinen Forschungsauftrag haben, enthält das Zeitbudget der FachschuldozentInnen keine Anteile für Forschungstätigkeiten. Fachschullehrende haben ein Lehrdeputat von 26 Wochenstunden.
- Die Ausbildung integriert in relevantem Umfang Selbststudienanteile: Die Stundentafeln der Fachschulen sind zu über drei Vierteln mit Kontaktunterricht gefüllt (König/Pasternack 2008: 76). Damit steht weniger als ein Viertel der wöchentlichen Lernzeit für weitere Aktivitäten – z.B. Selbststudium – zur Verfügung.

Bei all dem ist der Ausbildungsansatz der Fachschulen für Sozialpädagogik ausdrücklich ein handlungsorientierter. Um die Handlungsorientierung herum gruppieren sich kanonisierte Wissensbestände, aktuelles wissenschaftliches Wissen, Methodenausbildung usw. Die Wissens- und die Methodenvermittlung sind von der Handlungsorientierung abgeleitet – während an Hochschulen die Wissenschaftsorientierung im Zentrum steht, von der aus Handlungsorientierungen entwickelt werden.

Genau dies wird seitens der Fachschulen jedoch auch als ihre Stärke beschrieben. Da die Stärken in der Ausbildung zentral mit der jeweils zur Verfügung stehenden Zeit zusammenhängen, verweisen Fachschulvertreter/innen vor allem darauf, dass das Zeitbudget für die Praxisbetreuung an den Fachschulen weit größer sei als an Fachhochschulen (König/Pasternack 2008: 45).

Andererseits ist in Rechnung zu stellen, dass die frühkindliche Erziehung ein pädagogisches Handlungsfeld ist. Zu fragen ist, wie lange eines auf Dauer bgründbar sein wird: dass die pädagogischen Fachkräfte, die in den Altersjahrgängen tätig sind, welche die prägendsten Wirkungen für individuelle Bildungsbiografien entfalten, im Vergleich der pädagogischen Berufe die niedrigsten Ausbildungsabschlüsse haben.

Zum vertiefenden Weiterlesen:

⊠ Robert Bosch Stiftung (Hg.): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick, Red. Johannes Keil/Peer Pasternack, Stuttgart 2011; auch unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Robert BoschStiftung_Studie_PiK_2011_Aus bildungswege.pdf

⊠ Rolf Janssen: Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)/Deutsches Jugendinstitut, München 2010; auch unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Janssen.pdf

Frühpädagogisch kompetent

Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen

Kompetenzen sind personale Qualitäten. Damit lassen sie sich nur über indizierende Symptome erfassen. In Kompetenzen fließen Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und professionelle Haltung zusammen. In ihnen verschmilzt das individuelle Können und Wollen. (Sander 2010: 5)

Programmierte Kompetenzorientierung

In den letzten Jahren erheben Ausbildungs- und Studienprogramme zunehmend den Anspruch, kompetenzorientiert zu sein. Gleiches trifft für die Qualifikationsrahmen (QR) zu, die allgemeine Standards für Ausbildungsprogramme und -stufen formulieren möchten. Im Gefolge allgemeiner Qualifikationsrahmen (Deutscher QR und Europäischer QR) gewinnen auch frühpädagogische Fachqualifikationsrahmen (FQR) an Bedeutung. Sie sollen Trans-

parenz und Vergleichbarkeit der einzelnen fachlichen Angebote herstellen und fachlichen Standards zur Geltung verhelfen.

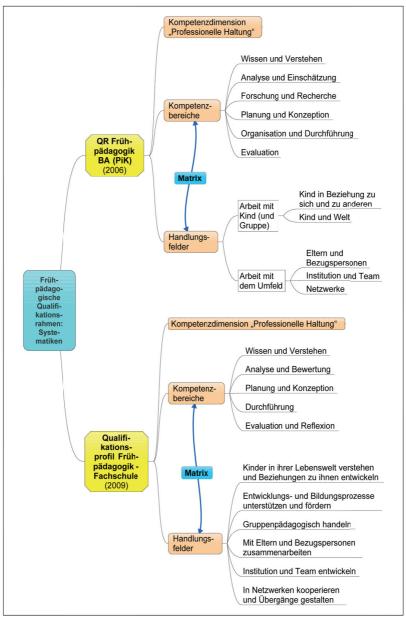
Hinter der Kompetenzorientierung steckt eine bildungstheoretische und -politische Neuausrichtung: Nicht mehr Kenntniszuwachs soll zentrales Erfolgskriterium eines Ausbildungsoder Studienganges sein, sondern das, was die Zentrales Erfolgskriterium ist nicht Kenntniszuwachs, sondern die Ausbildung von Handlungsfertigkeiten

oder der Lernende am Ende an Handlungsfertigkeiten ausgebildet hat. Prägnant formuliert etwa das Diploma Supplement des berufsbegleitenden Bachelor-Studiengangs Elementarpädagogik an der Evangelischen Hochschule Dresden:

"Das Studium führt zu folgenden Kompetenzen:

Die AbsolventInnen des Studiengangs sind befähigt, ihre eigene Person als Medium pädagogischen Handelns zu reflektieren und dieses Handeln an ethischen Gesichtspunkten und rechtlichen Vorgaben auszurichten. Auf Grundlage entwicklungspsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Fachwissens sind sie befähigt, Entwicklungsstände und Lernbedürfnisse von Kindern einzuschätzen und diese entsprechend zu fördern. Sie können komplexe Lernsituationen und Praxisprojekte gestalten und die hierdurch angeregten Lernprozesse dokumentieren und evaluieren. Auf Grundlage von Kenntnissen über Personal- und Qualitätsmanagement sind sie darüber hin-

Übersicht 14: Frühpädagogische Fachqualifikationsrahmen



Quellen: PiK-QR, Robert-Bosch-Stiftung (o.J. [2008]), QP Frühpädagogik – FS/FA (2009)

aus befähigt, Kindertageseinrichtungen hinsichtlich Konzeptentwicklung, Personalführung, Finanz- und Qualitätssicherung zu leiten." (EHS Dresden: 2)

Möchte man die tatsächliche Kompetenzorientierung von Ausbildungsprogrammen und Qualifikationsrahmen bewerten, so sind entsprechende Kriterien vonnöten. Diese müssen vermeiden, dass Indikatoren, die allein Wissenserarbeitung oder allein Fähigkeits-/Fertigkeitsentwicklung abbilden, für Symptome potenziell erfolgreicher Kompetenzausbildung gehalten werden.

Bewertungsmodell

In Auswertung der einschlägigen Fachdebatte wurde ein operationalisiertes Modell frühpädagogischer Kompetenzentwicklung entworfen. Dieses besteht aus vier Elementen, mit deren Hilfe sich eine Kompetenzsymptomatik erheben lässt: Ausbildungsdokumente lassen sich daraufhin auswerten, inwieweit in ihnen

- (1) zentrale berufliche Handlungsfelder,
- (2) Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial sowie
- (3) wissens-, könnens- und haltungsbezogene Lernziele vertreten sind und
- (4) welche Kernkompetenzen formuliert werden.

Sollen damit die Professionalisierungspotenziale identifiziert werden, wie sie sich in den Ausbildungsprogrammen und Qualifikationsrahmen darstellen, so kann die curriculare Präsenz dieser Themenbereiche einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Das heißt im einzelnen:

- (1) Als zentrale berufliche Handlungsfelder werden unterschieden:
- die unmittelbare Arbeit mit den Kindern (und Jugendlichen), also der Kernbereich der p\u00e4dagogischen T\u00e4tigkeit,
- die Arbeit mit den Eltern und Familienbildung,
- Organisation (incl. Arbeit im Team) und Management (z.B. von Kindertageseinrichtungen) sowie
- sozialräumliche Vernetzung

Eine Auswertung von 17 Ausbildungs-und Studienprogrammen sowie Qualifikationsrahmen (vgl. Keil/Pasternack 2011) hat hinsichtlich der curricularen Präsenz dieser beruflichen Handlungsfelder ergeben:

- Die unmittelbare Arbeit mit den Kindern (und Jugendlichen) sowie das Handlungsfeld Organisation und Management sind in den Programmen stark vertreten. Ersteres streut regelmäßig um etwa ein Fünftel der Inhalte bzw. Lernziele, letzteres um ein Drittel.
- Dagegen sind die Handlungsfelder "Arbeit mit den Eltern und Familienbildung" und "sozialräumliche Vernetzung" weithin unterrepräsentiert (0-9 % bzw. 3-15 % der Inhalte/Lernziele).

- Insgesamt sind die Streuungen der Präsenz der zentralen beruflichen Handlungsfelder in den einzelnen Dokumenten noch derart beträchtlich, dass aus der Gesamtbetrachtung einstweilen keine orientierenden Schlüsse gezogen werden können.
- (2) Die *Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial* wurden danach bestimmt, welche Bereiche besonders intensive Erfahrungen ermöglichen bzw. Fertigkeiten ausbilden, um sich auf die typische Unsicherheitsbewältigung pädagogischer Handlungssituationen vorzubereiten. Hierfür bietet es sich an, folgende drei Themen als Indikatoren zu nutzen:
- Theorie-Praxis-Verflechtung,
- Methodenausbildung und
- die Möglichkeiten forschenden Lernens.

Die Auswertung der 17 Programme und QRs ergab im Vergleich der Ausbildungsebenen vor allem zweierlei:

- Auf höheren Ausbildungsebenen nimmt die Methodenausbildung in der Regel einen größeren Umfang ein.
- Tendenziell sind auch Elemente der Theorie-Praxis-Verflechtung und Möglichkeiten forschenden Lernens auf höheren Ausbildungsebenen intensiver vorhanden.
- (3) Unter Kompetenz wird hier "praktizierbares und praktiziertes Wissen" verstanden, also die oben erwähnte Verschmelzung von Können und Wollen (Sander 2010: 4f.). Daher werden drei Kategorien unterschieden: Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie professionelle Haltung bzw. kurz: Wissen, Können, Haltung. Die Inhalte und Lernziele der Ausbildungsprogramme lassen sich dementsprechend kategorisieren, ob sie auf
- Wissenserarbeitung,
- Fähigkeitsentwicklung und Fertigkeitserwerb oder aber
- die Ausbildung einer professionellen Haltung

gerichtet sind. Die Auswertung der 17 Programme und QRs ergab hierzu:

- Der Anteil von Lernzielen, die auf Fähigkeitsentwicklung und Fertigkeitserwerb gerichtet sind, ist in den Ausbildungsdokumenten in der Regel am größten. Er beträgt regelmäßig um die 60 Prozent.
- Lernziele, die auf Wissenserarbeitung und Ausbildung einer professionellen Haltung orientieren, sind dagegen deutlich seltener. Sie streuen um jeweils ein Fünftel.
- (4) Die Auswertung der Ausbildungsdokumente auf die Präsenz von Kernkompetenzen hin folgt der Annahme, dass die Formulierung von Kernkompetenzen in besonderer Deutlichkeit indiziert, mit welchen Absichten die jeweiligen Programme entworfen worden sind. Andererseits kann der Vergleich der Kernkompetenz-Formulierungen offenbaren, welche Konsense

sich in der Fachcommunity bereits herausgebildet haben bzw. in welcher Richtung die künftige Herstellung diesbezüglicher Konsense liegen könnte.⁶

Übersicht 15: Kompetenzsymptomatik frühpädagogischer Ausbildungsdokumente

Curriculare Präsenz in den Lernzieldefinitionen			
(1) zentrale berufliche Handlungsfelder	(2) Themen mit hohem Professionalisierungs- potenzial	(3) wissens-, könnens- und haltungsbezogene Lernziele	(4) Kern- kompetenzen
Kernbereich päd. Tätigkeit: unmittelba- re Arbeit mit Kindern	Theorie-Praxis- Verflechtung	Wissens- erarbeitung	Intentionen der Programme
Arbeit mit Eltern und Familienbildung	Methodenausbildung	Fähigkeitsentwicklung + Fertigkeitserwerb	Konsense der Fach- community
Organisation und Management	Möglichkeiten forschenden Lernens	Ausbildung professioneller Haltung	
sozialräumliche Vernetzung			

Zum vertiefenden Weiterlesen:

⊠ Johannes Keil/Peer Pasternack: Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2011; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab 2 2011.pdf

⊠ Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch: Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)/Deutsches Jugendinstitut, München 2011; auch unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff ua Internet PDF.pdf

_

⁶ vgl. dazu den nachfolgenden Artikel: Frühpädagogisch kernkompetent. Kernkompetenzen als Ausbildungsziele

Frühpädagogisch kernkompetent

Kernkompetenzen als Ausbildungsziele

Fast alle frühpädagogischen Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogramme enthalten jeweils eine allgemeine Kategorie, wie z.B. "Übergreifende Kompetenzdimension 'Professionelle Haltung'". In dieser werden die zentralen Ziele der Ausbildungs- bzw. Studiengänge beschrieben, die sich dann in den Detailbeschreibungen untersetzt finden.

Diese allgemeinen Kategorien können herangezogen werden, um Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede bei den wichtigsten Ausbildungszielen zu identifizieren. Dazu ist eine Reihe der programmatischen Teile von Ausbildungsdokumenten ausgewertet worden (Keil/Pasternack 2011). Die so entstandene Liste (Übersicht 16) enthält nicht zuletzt Anregungen für die Formulierung künftiger Ausbildungs- und Studienprogramme.

Übersicht 16: Beschreibungen von Kernkompetenzen in Fachqualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen*

Kernkompetenzbeschreibung ⁷	Quelle(n)	
Beschreibung, Analyse und Bewertung		
Erkennen und Abwägen von Interessen von Kindern und Familien sowie der gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessenlagen	QP Frühpädagogik – FS/FA	
Definition von Aufgaben-/Problemfeldern und Bestimmung von Aufgabenstellungen	QR Soziale Arbeit, QR BAG-BEK, Speth-QR	
Formulieren und Untermauern von Argumenten	QR BAG-BEK	
Erwerb reflektierter Erfahrungen in sowie Abschätzung und Verfolgung von praktischen Handlungsvollzügen	QR BAG-BEK	
Kritische Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Aufgabenstellungen im Hinblick auf ihre historischen, politischen, rechtlichen Rahmenbedingungen	Kerncurriculum DGfE	
Erfassen und Reflektieren von Heterogenität/Vielfalt von Kindheit	TUD-Master	
Überblick über Spieltheorie, Spielformen und Methoden der Be- obachtung, Beurteilung und Förderung von Spielen	ASH Berlin	
Praktische und theoretische Grundkenntnisse der Medienpädagogik incl. Reflexion der Mediennutzung	ASH Berlin	

HoF-Handreichungen 3. Beiheft "die hochschule" 2013

⁷ Zur leichteren Erfassbarkeit sind die Formulierungen der Originaldokumente z.T. sprachlich komprimiert worden. Die kategoriale Sortierung wurde von uns vorgenommen.

Kernkompetenzbeschreibung ⁷	Quelle(n)	
Analyse von Arbeitsabläufen, Qualitätssicherung und Einbringen		
eigenständiger Forschungsergebnisse	TUD-Master	
Übertragen von interdisziplinärem Wissen auf die Frühpädagogik	TUD-Master	
Analyse und Konzeption inklusionspädagogischer Handlungsmodelle; Kompetenzen zu deren Implementation und Evaluierung	JLG-Master	
Zusammenhang von Theorieannahmen, Fragestellungen, Methoden und Forschungsdesigns erkennen	JLG-Master	
Planung und Konzeption	-	
Planung spezifischer Prozesse, Hilfesysteme, Dienstleistungen und Entwicklung professioneller Konzeptionen für deren interdisziplinäre Durchführung	QR Soziale Arbeit	
Beurteilung und Entwicklung von Handlungskonzepten	Kerncurriculum DGfE	
Abwägen von Lösungen bei der Planung von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozessen, Erstellung und interdisziplinäre Umsetzung integrierter Konzepte	Speth-QR, QR BAG- BEK	
Analyse und Gestaltung von Bewegungsorten von Kindern	ASH Berlin	
Vorbereitung und Gestaltung von Übergängen zwischen den einzelnen Lebensphasen der Kinder	ASH Berlin	
Fachwissenschaftliche Vertretung beruflicher Handlungen in internen Arbeitsprozessen und gegenüber Kooperationspartnern/innen der Einrichtung	PiK-QR	
Übernahme von Teilen von Leitungsaufgaben sowie planende und koordinierende Mitwirkung bei Projekten mit komplexen Bedin- gungsstrukturen	PiK-QR	
Entwicklung von Lösungsstrategien auf Grundlage professioneller und ethischer Standards	QP Frühpädagogik – FS/FA	
Recherche und Forschung		
Methodengeleitete Bearbeitung von Forschungsfragen incl. fachlicher Informationsbeschaffung	QR Soziale Arbeit, QR BAG-BEK, Speth-QR	
Begriffliche Eingrenzung pädagogischer Probleme hinsichtlich ihres geschichtlichen Kontextes und Differenzierung theoretischer Ansätze	Kerncurriculum DGfE	
Frühe Einsozialisation in einen forschenden Habitus auf Grund von Techniken der Recherche, der Analyse und des Verfassens von wissenschaftlichen Texten und Präsentationstechniken	ASH Berlin	
Durchführung grundlegender praxisrelevanter empirischer Studien mit Methoden der empirischen Datenerhebung und -auswertung sowie Auswertungs- und Interpretationsverfahren	ASH Berlin	
Systematisierung von Ansätzen, Theorien und Methoden und ihrer historischer Einordnung und Bewertung	TUD-Master	

Kernkompetenzbeschreibung ⁷	Quelle(n)
	Quelle(II)
Erweiterte Forschungskompetenzen: Konzeption und Verfassen wissenschaftlicher Beiträge zur Kindheitsforschung incl. Theorie- entwicklung	TUD-Master
Sozialwissenschaftliche Datenerhebung und -analyse	TUD-Master
Formulieren von Forschungsfragen und -zielen, Entwerfen von Forschungsdesigns; eigenständige, empirische Forschungsarbeit	JLU Gießen, TUD- Master
Organisation, Durchführung und Evaluation	-
Organisation, Durchführung und Evaluation von Konzepten und Planungen durch Recherche, Forschung, Didaktik und Methodik	QR BAG-BEK, Speth-QR
Einschätzung und Verwendung rechtlicher und personeller Ressourcen	Speth-QR
Zentrale Komponenten des pädagogischen Handelns in Institutionen theoretisch und praktisch erlernen und reflektieren	ASH Berlin
Umfassendes Leitungsverständnis, das pädagogische Visionen und pädagogisches Fachwissen mit Managementkompetenz und persönlicher Rollenbestimmung und Zielklarheit verbindet	ASH Berlin
Pflege eines dialogischen Kommunikationsstils	PiK-QR
Methodengeleitete Strukturierung von Kommunikationsprozessen	TUD-Master
Fähigkeit, vorausschauend initiativ zu sein und selbstständig im Team zu arbeiten	PiK-QR
Fähigkeit zur Kooperation mit allen Akteuren/innen des Arbeitsfeldes	PiK-QR
Fähigkeit, Fachkollegen/innen und Adressaten/innen (z.B. Eltern, BerufspraktikantInnen etc.) fachliche Inhalte zu vermitteln	PiK-QR
Gestaltung von Beratungsangeboten und -prozessen, Entwicklung der Beratungskompetenz	TUD-Master, JLU Gießen
Entwicklung und Evaluation von Diagnose- und Therapieverfahren	JLU Gießen
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen	
Aufbau und professionelle Gestaltung pädagogischer Beziehungen	PiK-QR
Weiterentwicklung frühpädagogischer Handlungskompetenzen	Kerncurriculum DGfE
selbstkritische reflektierte Haltung, Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Weltund Menschenbildes	QR Soziale Arbeit, QR BAG-BEK, Speth-QR, QP Frühpäd. – FS/FA
Selbstständige Definition von Grenzen und Möglichkeiten des eigenen Handelns	Speth-QR, QP Frühpäd. – FS/FA
Lebensweltbezogene und ganzheitliche Förderung des Bildungswegs von Kindern	QR BAG-BEK
Berücksichtigung der Bedeutung emotionaler Bindungen und sozialer Beziehungen	PiK-QR

Kernkompetenzbeschreibung ⁷	Quelle(n)
Kritische Reflektion der Folgen des eigenen Handelns	QR BAG-BEK
Verantwortung und ausgeprägtes Bewusststein für die Risiken des eigenen Handelns	QP Frühpäd. – FS/FA PiK-QR
Reflexion biografischer Anteile des eigenen Handlens	WiFF 2011
Reflexion der eigenen Bildungsgeschichte und Motivation zum LLL	QP Frühpäd. – FS/FA
Erkennen eigenen Weiterbildungsbedarfs und dessen Organisation	PiK-QR
Umgang mit Lernprozessen mit offenem Ausgang	QP Frühpäd. – FS/FA
Reflexion von Bildungszielen im Hinblick auf die unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen	ASH Berlin
Verständnis, Akzeptanz und Wertschätzung für Heterogenität	QP Frühpäd. – FS/FA
Anwendung didaktischer Ansätze für heterogene Lerngruppen und auf Eltern	ASH Berlin
Respekt und Beachtung die kulturellen Hintergründe und Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern	PiK-QR
Reflexive und kommunikative Fähigkeiten, um auf behinderte Kinder und deren Eltern (Erziehungspartnerschaft) einzugehen	ASH Berlin
Erfassen und sich beziehen auf Ressourcen, Kompetenzen und Stärken der Kinder bzw. Erwachsenen	QP Frühpäd. – FS/FA
Erkennen von Konflikten bei Kindern und Erwachsenen und Nutzung von Konfliktregelungsfähigkeit auf der Grundlage beispielhaft erlernter Mediationsverfahren	ASH Berlin
Kommunikation und Interaktion mit fachlichen und nichtfachli- chen Akteuren des Arbeits- und gesellschaftlichen Umfeldes	QP Frühpäd. – FS/FA
Differenzierungsfähigkeit zwischen alltäglichen pädagogischen Vorstellungen und professionellen Denkweisen sowie Reflexion des Theorie-Praxis-Zusammenhangs	QP Frühpäd. – FS/FA
Übernahme von Verantwortung für die Leitung von pädagogischen Gruppen und für die Entwicklung der Kinder	PiK-QR
Übernahme von Leitungsaufgaben in Projekten	QP Frühpäd. – FS/FA
Reflexion ethischer und philosophischer Grundhaltungen von Einrichtungsträgern	QP Frühpäd. – FS/FA
Forschender Habitus: Erfassen, Beschreiben, Interpretieren und Reflektieren von Unvertrautem	QP Frühpäd. – FS/FA
Stärkung des forschenden Habitus durch ressourcenorientierte Beobachtungsverfahren zur Erfassung individueller Interessen und Fähigkeiten, um weiterführende Bildungsangebote zu benen- nen	ASH Berlin
Reflexion der beruflichen Identität und Kenntnis der Diskussion um die Professionalisierung des frühpädagogischen Berufs	ASH Berlin

Kernkompetenzbeschreibung ⁷	Quelle(n)
der Welt, sich selbst und Mitmenschen gegenüber offen, neugierig, aufmerksam und tolerant sein	PiK-QR
Verfügung über demokratische Verhaltensweisen	PiK-QR
Fertigkeit, ein pädagogisches Ethos zu entwickeln, prozessorientiert zu reflektieren und Erkenntnisse argumentativ zu vertreten	PiK-QR
Empathie für Kinder, ihre Familien und deren unterschiedliche Lebenslagen	PiK-QR
kritische und reflektierende Haltung zu Handlungen des berufli- chen Alltags	PiK-QR
Reflexion und Bewertung der Subjektivität eigener Wahrnehmungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung	PiK-QR
ausgeprägte Lernkompetenz, durch die die Entwicklung der eigenen Professionalität als lebenslanger Prozess verstehbar ist	PiK-QR
sich auf offene Arbeitsprozesse einlassen und mit Ungewissheiten im beruflichen Handeln umgehen können	PiK-QR
Kritische Reflexion der eigenen Kenntnisse und Forschungskom- petenzen	TUD-Master
Förderung des non-kategorialen Fallverständnisses, um die aus- schließliche Fokussierung auf das 'schwierige Kind' zu ergänzen bzw. abzulösen	JLU Gießen

^{*} Ausgewertete Dokumente: Bundesweite AG der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens: Qualifikationsprofil "Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie" (2009, QP Frühpädagogik - FS/FA); FBT Soziale Arbeit: Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (2008, QR Soziale Arbeit); BAG Bildung und Erziehung in der Kindheit (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der "Kindheitspädagogik" / "Bildung und Erziehung in der Kindheit" (2009, QR BAG-BEK); Christine Speth: Qualifikationsrahmen Bildung und Erziehung im Lebenslauf, in: dies. (2010: 222-237) (2010, Speth-QR); DGfE: Kerncurriculum für konsekutive Bachelor-/Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit, in: dies. (2008: 57-64; 89-96) (2008, Kerncurriculum DGfE), TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften: Studienordnung für den konsekutiven Master-Studiengang Childhood Research and Education - Kindheitsforschung, Beratung und Bildung (2009, TUD-Master); ASH Berlin: Bachelor-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter. Modulhandbuch, Stand 1. April 2008 (2008, ASH Berlin); JvLU Gießen: Info-Broschüre zum M.A. Elementar- und Integrationspädagogik (2009, JLG-Master); Robert-Bosch-Stiftung: Qualifikationsrahmen Frühpädagogik BA (2008, PiK-QR), Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: Qualifikationsprofil "Frühpädagogik" – Fachschule/Fachakademie (2011, WiFF 2011).

Die Vielzahl von Lernzielen verdeutlich vor allem eines: Die *Auswahl* ist wichtig. Wenn Ausbildungs- und Studienprogramme zwischen 500 und über 800 Lernziele formulieren (vgl. Keil/Pasternack 2011: 76), dann dürfte zweifelhaft sein, ob diese sämtlich angemessene Berücksichtigung finden können. Orientieren lässt sich bei der Auswahl an einer prägnanten Zusammenfassung der Rollenkomplexität, die das Berufsbild einer Erzieher/in heute kennzeichnet. Diese verdanken wir Karin Beher (2006: 88), die 18 Rollenelemente nennt:

Anforderungen an das berufliche Handeln von Erzieher/innen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen

- SpezialistInnen für öffentliches Kinderleben in Erziehungsinstitutionen
- ExpertInnen f
 ür das einzelne Kind und die Gruppe
- BegleiterInnen frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse
- ,SozialpolitikerInnen' vor Ort
- SpezialistInnen für das kulturelle Nebeneinander
- Integrationsfachkräfte
- PartizipationsstrategInnen
- MedienexpertInnen
- DienstleisterInnen, BedarfsplanerInnen, KonzeptentwicklerInnen

- ExpertInnen für Familienarbeit
- NetzwerkarbeiterInnen
- Verbindungsglied zur infrastrukturellen Umwelt
- GemeinwesenarbeiterInnen und InteressenvertreterInnen
- InnovationsexpertInnen
- · SpezialistInnen für Qualitätsfragen
- ExpertInnen für ökonomisches und unternehmerisches Denken
- Strateginnen für Genderfragen
- WegbereiterInnen einer gelingenden Zukunft der Kinder

Quelle: Beher (2006: 88)

Zum vertiefenden Weiterlesen:

⊠ Johannes Keil/Peer Pasternack: Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2011; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011.pdf

☑ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hg.): Frühe Bildung. Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Deutsches Jugendinstitut, München 2011; auch unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Wegweiser_4_Fruehe_Bildung_Internet.pdf

Theorie-Praxis-Verflechtung

Das zentrale Gestaltungsproblem der Studiengänge

Die frühpädagogischen Hochschulstudiengänge bemühen sich, dem Einwand, sie seien theorielastig, durch besondere Aufmerksamkeit für die Theorie-Praxis-Verflechtung zu begegnen. Während die Fachschulausbildung handlungsorientiert ausbildet, sind die Studiengänge wissenschaftsorientiert – und müssen dies sein, da sie ja hochschulisch sind. Dabei ist jedoch weder die Handlungsorientierung der Fachschulen wissenschaftsfrei, noch bleibt die Wissenschaftsorientierung der Studiengänge losgelöst von Handlungsanforderungen.

Aber: In der Fachschulausbildung ist die Handlungsorientierung als Ausgangspunkt gesetzt, und *um diese herum* gruppieren sich kanonisierte Wissensbestände, aktuelles wissenschaftliches Wissen, Methodenausbildung usw. In den Hochschulstudiengängen dagegen gilt die Wissenschaftsorientierung als unverrückbarer Kern des Studiums. Von diesem aus werden Handlungsorientierungen entwickelt.

Der Ausgangspunkt dessen ist eine professionssoziologische Annahme: Die nötige Handlungskompetenz

- für Situationen der Ungewissheit, Deutungsoffenheit, Normenkonflikte, Krisenhaftigkeit, mithin: der Nichtstandardisierbarkeit,
- verschärft durch die jeweilige Unaufschiebbarkeit des Handelns d.h. den Entscheidungszwang, der jede pädagogische Situation kennzeichnet – unter Zeitdruckbedingungen,
- kurz also: die Handlungskompetenz für nichtroutinisierbare Situationen

könne nur durch ein wissenschaftsorientiertes Studium erzeugt werden.

Im Hochschulstudium ist der Ausgangspunkt das *Deuten und Verstehen* der je einzigartigen pädagogischen Handlungssituation, um auf dieser Grundlage die Situation gestalten zu können. Daher beginnen alle Anstrengungen bei der Wissenschaft, und um diese herum gruppieren sich (weitere) handlungskompetenzfördernde Studieninhalte. Instrumente zur Umsetzung der Prämisse Wissenschaftsorientierung sind wissenschaftliche Fundierung, Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes, methodisches Arbeiten und Reflexion (Carle/Wehrmann 2006: 199).

Dabei kann es um eines nicht gehen: den Modus der Praxisbindung, wie er in nichthochschulischen Ausbildungsformen üblich ist, imitierend in das Hochschulstudium einzubinden. Vielmehr muss ein Hochschulstudiengang ein glaubhaftes Zeugnis seiner spezifischen Leistungsfähigkeit ablegen. Diese

Leistungsfähigkeit besteht nicht darin, etwas, das andere auch tun, ebenfalls zu tun und zusätzlich weiteres aufzusetzen. Dergestalt würde der Studiengang lediglich durch den Nachweis brillieren, zu erfolgreicher Leistungsverdichtung in der Lage zu sein. Das aber würde nur – sofern es gelänge – die Fähigkeit zur Organisationsoptimierung belegen. Stattdessen müssen Hochschulen ihre spezifische Leistungsfähigkeit aus ihrem wesentlichen Alleinstellungsmerkmal heraus nachweisen.

Dieses Merkmal ist die Verbindung von Forschung und Lehre, operationalisiert in einer forschungsgebundenen Lehre. Das heißt mindestens: Die Lehre wird vorrangig durch Personen getragen, die auch forschen. Avancierter heißt es: Das Studium sieht überdies curricular die Möglichkeit aktiver Forschungserfahrungen der Studierenden vor.

Dabei geht es *nicht* darum, Forscher/innen auszubilden (was wiederum nicht ausschließt, dass im Einzelfall eine Forscherin oder ein Forscher daraus hervorgehen kann und wird). Es geht vielmehr darum, durch eine "Kontaktinfektion mit Wissenschaft" (Daxner 2001: 74) Erfahrungen im methodisch geleiteten Umgang mit Ungewissheit, Deutungsoffenheit, Komplexität, Normenkonflikten und Handlungszwang gewinnen zu können.



Beispiel: Bachelor-Studiengang

Was bedeutet all das studiengangspraktisch? Dazu kann exemplarisch ein Bachelorstudiengang an einer Fachhochschule in Augenschein genommen werden (vgl. König/Pasternack 2008: 95-102). In diesem wird eine mehrstufige Integration von Praxisanteilen in den Studienablauf realisiert.

Während des Studiums sind von den Studierenden insgesamt 31 Wochen Praktikum abzuleisten. Allerdings kommt es nicht primär auf den Umfang der Praktikumsphasen an, sondern auf deren konkrete Ausgestaltung. Im konkreten Beispielfall sind in den ersten beiden Semestern wöchentliche

Praxistage in den Studienablauf eingebaut. Bereits dabei ist eine enge Verknüpfung mit theoretischen Analysen und Reflexionsphasen vorgesehen, wenn diese mit einer Videoaufzeichnung und der anschließenden Bearbeitung ausgewählter Inhalte im Seminar verknüpft werden. Später finden zwei große Praktika mit insgesamt 900 Stunden statt.

Eine einwöchige Auslandsstudienfahrt ist als Praxiserfahrung mit erweiterndem, nämlich nichtdeutschen Horizont konzipiert. Praktikumsberichte fördern die Reflexion der gewonnenen Erfahrungen. Die Berichte gehen jeweils von einer Situationsbeschreibung aus, die entweder an einen theoretischen Einstieg oder gewonnene Empirie anknüpfen. Anschließend werden Gruppen- oder Einzelbeobachtungen bestimmter Kinder dokumentiert.

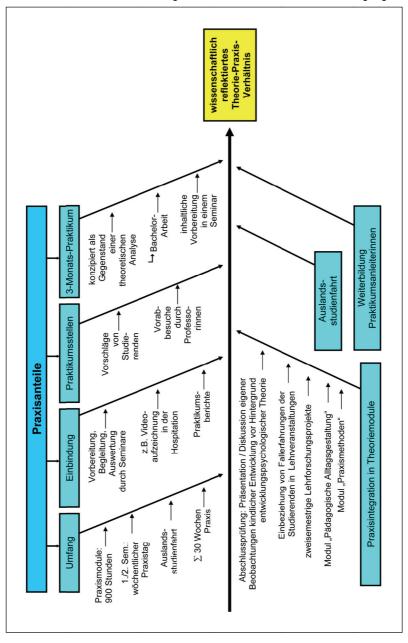
Im weiteren wird eine eigene Sequenz für den Alltag in einer Kindertageseinrichtung geplant, realisiert und in ihrer Durchführung beschrieben. Dies schließt mit Bewertungen ab: In diesen wird eine kritische Reflexion der eigenen Tätigkeit, aber auch der Situation in den Kitas und der Arbeit der Erzieherinnen vorgenommen.

Ein dreimonatiges Praktikum im sechsten, d.h. dem vorletzten Semester ist als Gegenstand einer theoretischen Analyse in der Bachelor-Arbeit (7. Semester) konzipiert. Zuvor war dieses Praktikum in einem Seminar inhaltlich vorbereitet und eine theoretische Fragestellung entwickelt worden. Auch hatten die Studierenden vor den Praktika Beobachtungs- und Dokumentationstechniken, die Kommunikation mit Erzieherinnen und Eltern sowie die Planung des Alltags im Kindergarten geübt. Dies geschah in Modulen "Pädagogische Alltagsgestaltung" und "Praxismethoden".

Die Methodenausbildung verdient in diesem Zusammenhang eine besondere Beachtung. Sie ist in dem Studiengang außerordentlich vielfältig und im Regelfall in die Fachmodule integriert. Letzteres vermeidet "Stricken ohne Wolle": Das souveräne Verfügen über Methoden erwirbt nur, wer die Methoden nicht 'an sich' erlernt, sondern auch an Beispielen aktiv getestet hat. Gegenstand der curricularen Erarbeitung sind wissenschaftliche, didaktische und pädagogische, Teamentwicklungs- sowie Management-Methoden. Insgesamt 54 Methoden werden im Verlaufe des Gesamtcurriculums regelhaft erarbeitet (vgl. König/Pasternack 2008: 87-89).

Bevor dann jedoch ergebnisreiche Praktika absolviert werden konnten, hatten die Praktikumsstellen gewonnen und ausgewählt werden müssen. Die Studierenden können hierfür auch Vorschläge unterbreiten. Bevor diese ggf. in die entsprechende Liste aufgenommen werden, besuchen Hochschullehrer/innen jede der Stellen, um in ausführlichen Gesprächen die gegenseitigen Erwartungen zu klären. Immerhin sind im Rahmen der Praktika studienrelevante systematische Beobachtungen, konzeptionelle Arbeiten, z.B. die Vorbereitung eines Elternabends, Videografieren und wöchentlich mindestens 30 Minuten Reflexion mit der praktikumsbetreuenden Erzieherin zu leisten.

Übersicht 18: Theorie-Praxis-Integration in einem FH-Bachelor-Studiengang



Die Bachelor-Arbeiten schließlich sollen explizit dokumentieren, wie die Studierenden individuell in der Lage sind, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen (vgl. König/Pasternack 2008: 102-115). Die Ergebnisse werden in der Abschlussprüfung präsentiert. Dabei sollen sie insbesondere im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Praxis reflektiert werden: mit der Präsentation und Diskussion eigener Beobachtungen kindlicher Entwicklung vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Theorien, die in der Bachelor-Arbeit aufbereitet worden waren. (Balluseck 2004: 48)

Die Integration von Praxisaspekten in die Theoriemodule des Curriculums soll praktische Erfahrungen an die theoretisch informierten Reflexionsebenen anbinden. Die wichtigsten Instrumente der wissenschaftlich reflektierten Praxiserschließung sind in dem hier ausgewerteten Studiengang die Einbeziehung konkreter Fallerfahrungen der Studierenden in die Lehrveranstaltungen, zweisemestrige Lehrforschungsprojekte und die Bachelorarbeit mit Abschlussprüfung.

Eine solche Art der Lehre stellt beträchtliche Anforderungen an die Lehrkräfte. Denn anstelle eines festgelegten Unterrichtsplanes müssen immer wieder konkrete Beispiele und Fragen der Studierenden aufgegriffen und mit den theoretischen Inhalten in Beziehung gesetzt werden. Für die Lehrenden ergibt sich daraus jedoch eine viel schnellere Rückmeldung zum Nutzen auch des Lehrstoffs.

Auf diese komplexe Weise wird das hochschulische Alleinstellungsmerkmal der forschungsgebundenen Lehre mobilisiert, um die Praxisbindung des Studiums anders herstellen zu können, statt sie in hochschulfremden Modi zu imitieren. Die Spezifik dieser Praxisbindung besteht darin, ein systematisch reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis im Studiengang zu realisieren – d.h. ein Theorie-Praxis-Verhältnis, wie es allein auf der Basis forschungsgebundener Lernerfahrungen möglich ist. So lassen sich die notwendigen Handlungsorientierungen aus der Wissenschaftsorientierung entwickeln.

Zum vertiefenden Weiterlesen:

E Peer Pasternack: *Theorie-Praxis-Verflechtung in der frühpädagogischen Ausbildung.* Das Zentralproblem der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs, in: Das Hochschulwesen 4-5/2010, S. 75-80

Fachschulen und Hochschulen

Möglichkeiten der Annäherung

Zurzeit gibt es etwa 90 frühpädagogische Studienangebote an Hochschulen – vom berufsbegleitenden Zertifikatskurs über Bachelorprogramme (grundständige und berufsbegleitende) bis hin zum universitären Master. Diesem Angebot stehen bundesweit 423 Fachschulen für Sozialpädagogik gegenüber:

- Aus den Hochschulstudiengängen gehen pro Jahr zirka 3.000 Absolventinnen und Absolventen hervor.
- Dem stehen zirka 17.000 Fachschul-Erzieher/innen gegenüber, die jährlich ihre Ausbildung abschließen.

Das heißt: Auf absehbare Zeit ist nicht mit einem grundlegenden Systemwechsel in der Erzieher/innen-Ausbildung zu rechnen. Die Fachschulen werden für längere Zeit die wesentlichen Lieferanten des Berufsnachwuchses für den frühpädagogischen Bereich bleiben. Die Hochschulen ergänzen das Angebotsspektrum und zeichnen für eine Teilakademisierung der Frühpädagogik verantwortlich.

Überdies begibt sich eine ganze Reihe von Fachschulen auf den Weg von Ausbildungsreformen. Die Stichworte dabei sind denen ähnlich, welche die Konzipierung der Hochschulstudiengänge anleiten: Professionalisierung, Reflexivität, Deutungskompetenz, Bildung statt Betreuung usw.

Eines versteht sich hierbei von selbst: Fachschulen, die ihre Ausbildung modernisieren, werden dazu nicht sonderlich motiviert, wenn am Ende aller Mühen ihre umstandslose Abschaffung stehen sollte. Zugleich fehlt es im Hochschulsektor an Fachpersonal für eine weitere dynamische Ausweitung der Studienangebote. Bereits die Studiengänge, die schon laufen, haben den Markt des berufungsfähigen Personals faktisch vollständig leergefegt.

Beides zusammen kann Anlass sein, sich an eine Entwicklung in den endsechziger und siebziger Jahren zu erinnern: Seinerzeit waren Ingenieurschulen und Fachschulen für Soziale Arbeit in Fachhochschulen umgewandelt bzw. überführt worden. Was spricht dagegen, einzelne Fachschulen für Sozialpädagogik mittelfristig als Fachbereiche für Frühpädagogik in Berufsakademien oder Fachhochschulen zu integrieren?

Dies kann zwei attraktive Chancen eröffnen:

 Einerseits würden reformbereite Fachschulen die Chance erhalten, auf das Ziel einer institutionellen Statusanhebung hinzuarbeiten. Andererseits ermöglichte es Berufsakademien und Fachhochschulen, von den jahrzehntelangen Ausbildungserfahrungen der Fachschulen ganz unmittelbar zu profitieren.

Die Voraussetzungen dafür wären eine gezielte Organisationsentwicklung einzelner Fachschulen sowie Kooperationen zwischen Fach- und Hochschulen. Dadurch ließen sich sukzessive institutionelle Übergänge von Fachschulen in Hochschulen vorbereiten. Das Lehrpersonal der Fachschulen könnte grundsätzlich im bisherigen Status weiterbeschäftigt werden (Studienräte würden dann zu sog. Studienräten im Hochschuldienst). Zugleich könnten aber auch entsprechend qualifizierte FachschuldozentInnen zu FH-ProfessorInnen berufen werden. Voraussetzung dessen wäre eine gezielte Personalentwicklung, die einzelnen FachschuldozentInnen die Chance zur Promotion bzw. zu darüber hinausgehender wissenschaftlicher Qualifizierung verschaffte.

Der Weg dahin könnte ein wettbewerbliches Förderprogramm von Bund und Ländern sein: Für dieses müssten sich Fachschulen mit Organisationsentwicklungskonzepten bewerben. Diese Konzepte beinhalteten:

- die gezielte Personalentwicklung des Lehrpersonals, zum einen durch Promotion von Fachschuldozentlnnen, zum anderen mittels Durchführung von Forschungsprojekten;
- die systematische Entwicklung der Ausbildungsprogramme in Richtung Hochschulcharakter (Modularisierung, Integration wissenschaftlicher Methodenausbildung und Erhöhung der Selbstlernanteile am Curriculum, Einführung von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten);
- die Beschreibung einer Kooperationsstrategie mit einer benachbarten Berufsakademie oder Fachhochschule.

Den Fachschulen, die sich mit einem solchen Konzept erfolgreich bewerben, werden dann aus dem Förderprogramm ihre zusätzlichen Kosten finanziert. Diese fallen insbesondere dadurch an, dass den Fachschullehrkräften zeitliche Freiräume für Promotion und Forschungsprojekte ermöglicht werden müssen. Denn 26-Stunden-Lehrdeputate stehen der Durchführung eines Promotions- oder anderweitigen Forschungsprojekts deutlich im Wege.

Zum Abschluss ist dann eine institutionelle Evaluation durchzuführen. Fachschulen, die diese erfolgreich bestehen, werden daraufhin als Fachbereiche für Frühpädagogik an Berufsakademien oder Fachhochschulen überführt. Fachschulen, welche die Evaluation (noch) nicht bestehen, haben sich dennoch qualitativ entwickelt. Ihnen könnte einerseits ein zweiter Anlauf ermöglicht werden. Andererseits stünde einzelnen ihrer DozentInnen der Weg offen, sich auf eine Professur an einer Berufsakademie oder Fachhochschule zu bewerben. In jedem Falle hätte das gesamte Feld der frühpädagogischen Ausbildung gewonnen.

Mit denjenigen Fachschulen für Sozialpädagogik, die dann weiterhin den Fachschulsektor bilden, ließe sich wiederum ein weiteres Reformprojekt in Angriff nehmen. Dessen Hintergrund: Solange Kindertagesstätten lediglich als Betreuungseinrichtungen verstanden wurden, hatte es durchaus seine Logik, dass dort auch Personal mit beruflicher Erstqualifikation eingesetzt wurde.

Inzwischen hat sich die Diskussionslage deutlich geändert: Dass es in den Kitas vorrangig um Bildung und Erziehung geht, stößt unter Informierten auf keinen Widerspruch mehr. Damit haben wir es also anerkanntermaßen mit einem explizit pädagogischen Handlungsfeld zu tun. Da kann es durchaus als problematisch erscheinen, einerseits über Akademisierung zu sprechen, andererseits in den Gruppen Zweitkräfte mit einer einfachen beruflichen Ausbildung zu beschäftigen.

Angenommen, die Erzieher/innen-Ausbildung fände langfristig überwiegend an Hochschulen statt, dann böte sich hier zugleich eine Chance für die Kinderpfleger/innen- bzw. SozialassistentInnen-Ausbildung: Sie könnten von den Berufsfachschulen an die Fachschulen für Sozialpädagogik verlagert werden. Das würde z.B. dem schwedischen Modell entsprechen.⁸

Im Ergebnis käme es derart zu einer flächendeckenden Anhebung der Ausbildung auf allen Qualifikationensstufen im frühpädagogischen Berufsfeld. Dabei eröffneten sich institutionelle Perspektiven für die Fachschulen: Die einen übernehmen das anspruchsvolle Projekt, die Ausbildungen zur Kinderpfleger/in bzw. SozialassistentIn zu professionalisieren. Die anderen entwickeln sich, wie geschildert, zu Fachbereichen an Fachhochschulen oder Berufsakademien.

Als schwierig könnten sich dabei allenfalls noch die nötigen Trägerschaftswechsel und die Umsetzung des Prinzips "Geld folgt Aufgabe" erweisen. Da sind dann so findige wie durchsetzungsstarke Beamte und Beamtinnen in den Kultusministerien gefragt.

Zum vertiefenden Weiterlesen:

☒ Peer Pasternack: Fachschulen und Hochschulen in der Frühpädagogik: Möglichkeiten einer Annäherung, in: ErzieherIn.de 1.3.2011, http://www.erzieherin.de/fachschulen-oderhochschulen.php

EN Peer Pasternack/Viola Strittmatter: Hochschul- und Bologna-kompatibel? Kompetenzorientierung in der Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik: Eine Analyse niedersächsischer Modulhandbücher, in: Peter Cloos/Sylvia Oehlmann/Maren Hundertmark (Hg.), Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung, Springer VS, Wiesbaden 2013, S. 127-153.

-

 $^{^{8}}$ vgl. oben: Abweichender Fall. Frühpädagogik in Deutschland im europäischen Vergleich

Entscheidungshilfe

Die Kriterien der individuellen Entscheidung für den richtigen Ausbildungsgang

Für Berufsinteressierte und deren Eltern, für Beschäftiger und Ausbildungslehrkräfte ist es wichtig, ein angemessenes Bild von den Entwicklungen im Bereich der frühpädagogischen Berufsqualifizierungen zu gewinnen. Nur so kann kompetent beraten und entschieden werden, welcher Bildungsweg der und dem Einzelnen gemäß ist.

Die heutige Ausbildungslandschaft ist einerseits von Akademisierungsbestrebungen gekennzeichnet. Anderseits wird auf absehbare Zeit ein Nebeneinander von fachschulischen Ausbildungen und hochschulischen Studiengängen bestehen. Letztere wiederum unterscheiden sich voneinander in mancherlei Hinsichten. Angesichts dessen muss man sich hinreichend klare Vorstellungen von den unterschiedlichen Profilen der Ausbildungen machen.

Für die Mehrzahl der Interessierten wird der Weg zum Erzieher/innen-Beruf auch künftig über die Fachschulen für Sozialpädagogik führen. Mit dieser Ausbildung können diejenigen, die kein Abitur haben, nicht nur die fachgebundene Hochschulreife erwerben. Vielmehr wird in den meisten Bachelor-Studiengängen an Fachhochschulen eine absolvierte Fachschulausbildung auch angerechnet.

Je nach Hochschule werden häufig 30 Prozent der Studienleistungen als durch die Fachschulausbildung bereits erbracht anerkannt (Übersicht 19). Damit eröffnen die Hochschulstudiengänge auch Optionen der Weiterqualifizierung für junge Menschen, die zunächst keine Hochschulzugangsberechtigung erworben hatten. Die Erzieher/innen-Ausbildung an den Fachschulen ist damit keine Karrieresackgasse mehr.

Übersicht 19: Anerkennung von vorherigen fachlich einschlägigen Ausbildungsleistungen durch die Hochschulen

Anerkennung	Hochschulen
Ja	52 %
Nein	16 %
Nicht bekannt / k.A.	32 %

Quelle: Leygraf (2012: 42)

Entscheidungsbedürftig ist hinsichtlich einer Fachschulausbildung im wesentlichen eines: Möchte die Interessentin/der Interessent lieber an eine konfessionell gebundene oder eine nichtkonfessionelle Fachschule für Sozialpädagogik gehen? Im übrigen sind sich die Erzieher/innen-Ausbildungen an den Fachschulen der einzelnen Bundesländer überwiegend sehr ähnlich. Anders sieht das im Hochschulsektor aus.

Dort bieten unterdessen vier Hochschularten frühpädagogische Studiengänge an: Berufsakademien, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Universitäten. Berufsakademien existieren nur in einigen Bundesländern, Pädagogische Hochschulen nur in Baden-Württemberg. Das Berufsakademie-Studium ist unmittelbar mit einer Praxisstelle verbunden, an der die Studierenden im steten Wechsel mit den Präsenzstudienphasen tätig sind. Im übrigen sind folgende Unterschiede anzutreffen:

- Es finden sich Zertifikats-, Bachelor- und Masterprogramme sowie
- grundständige und berufsbegleitende Angebote.
- Zum Teil gibt es differenzierte inhaltliche Schwerpunktsetzungen: Die Angebote sind entweder im engeren Sinne frühpädagogisch oder frühpädagogisch affin bzw. spezialisiert (z.B. Straßenkinderpädagogik, Kindertanzpädagogik, Sprachförderung und Bewegungserziehung im Elementarbereich oder Naturspielpädagogik).
- Es lässt sich innerhalb der Erziehungswissenschaften eine frühpädagogische Vertiefung studieren.
- Daneben gibt es managementorientierte Studiengänge, die auf organisierende Berufstätigkeiten etwa als Kita-Leiter/in oder bei einem Einrichtungsträger zielen.⁹

Bevor man sich diesen Details widmet, ist jedoch die Grundentscheidung zwischen Fachschule und Hochschule zu treffen. Dazu muss der grundsätzli-

che Unterschied zwischen einer Fachschulausbildung und einem Hochschulstudium ins Auge gefasst werden.

Ein Hochschulstudium zielt darauf, zu wissenschaftlich basierter Urteilsfähigkeit zu gelangen, während der Ausbildungsansatz der Fachschulen für Sozialpädagogik ausdrücklich ein handlungsorientierter ist. Steht an Hochschulen die Wissenschaftsorientierung im Zentrum, von der aus Handlungsorientierungen



entwickelt werden, so sind an den Fachschulen die Wissens- und die Methodenvermittlung von der Handlungsorientierung abgeleitet.

Daran anschließend können dann die weiteren Fragen beantwortet werden, wie sie Übersicht 20 präsentiert.

_

⁹ vgl. auch für die jeweils aktuelle Gesamtübersicht http://www.weiterbildungsinitiative. de/studium/studiengaenge.html (29.1.2012)

Übersicht 20: Entscheidungsfragen für Ausbildungsinteressentinnen/-interessenten

Entscheidungs- bereich	Entscheidungsfrage	Anmerkungen
(1) Ausbildungs- gang	Fachschule oder Hochschule?	Zunächst abhängig vom Vorhandensein einer Hochschulzugangsberechtigung. Mit dem Fachschulabschluss wird diese i.d.R. auch erworben. Sodann abhängig vom Interesse an eher handlungsorien- tierter oder eher wissenschaftsorientier- ter Ausbildung
(2) Fachschul- besuch	Konfessionell gebunde- ne oder nichtkonfessio- nelle Einrichtung?	
(3) Hochschul- besuch	Komplettes Studium oder vergleichsweise kurzer Zertifikatskurs?	Ein Zertifikatskurs ist nur sinnvoll, wenn man bereits im Beruf ist oder wieder einsteigen möchte. Die dabei erworbe- nen Studiennachweise können auf ein späteres Bachelor-Studium angerechnet werden
(4) Falls komplettes Studium	Beschränkung auf den Bachelor oder weiter- studieren bis zum Master?	Diese Entscheidung kann aufgeschoben werden bis zum Bachelor-Abschluss
(5) Studien- charakter	Direktstudium oder berufsbegleitendes Studium?	Das Direktstudium ist auch nach einer vorangegangenen Fachschulausbildung BAFöG-förderfähig
(6) Inhaltlich	Frühpädagogik im engeren Sinne oder Kita-Management?	In Frühpädagogik-Studiengängen werden <i>auch</i> Organisations- und Management-Kompetenzen, in Kita-Management-Studiengängen <i>auch</i> frühpädagogische Kompetenzen erworben
(7) Hochschulart	Berufsakademie, FH, PH oder Universität?	In der genannten Reihenfolge werden die Studiengänge theorieorientierter. An PHs und Universitäten kann auch pro- moviert werden

Zum vertiefenden Weiterlesen:

⊠ Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)/Deutsches Jugendinstitut, München 2011; auch unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_5_Helm_Inter net.pdf

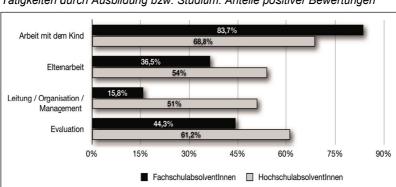
C.

Entwicklungen im Berufsfeld

Professionalisierung und Berufszufriedenheit

Fachschul- und HochschulabsolventInnen im Vergleich

Der Ausbau der Stufung des frühpädagogischen Qualifikationssystems, das neuerdings von berufsqualifizierenden Abschlüssen an der Berufsfachschule bis hin zu Master-Kursen an Hochschulen reicht, könnte beim Personal, das gerade in die frühpädagogische Arbeitswelt eingetaucht ist, zu verschiedenen Wahrnehmungen ihrer beruflichen Praxis geführt haben. Um mögliche Konsequenzen der Teilakademisierung zu beleuchten, haben wir unter Fachschul- und HochschulabsolventInnen mit erster Berufserfahrung eine Online-Befragung durchgeführt. Dabei wurde gefragt, ob sich die Berufseinsteiger durch die Ausbildung bzw. das Studium gut auf den jeweiligen Arbeitsbereich vorbereitet fühlten:



Übersicht 21: Selbsteinschätzung des Vorbereitetseins auf frühpädagogische Tätigkeiten durch Ausbildung bzw. Studium: Anteile positiver Bewertungen

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Berufseinsteiger/innen mit einem absolvierten Studium zwar insgesamt besser auf die frühpädagogischen Haupttätigkeitsbereiche vorbereitet fühlen. Allerdings sehen sich die FachschulabsolventInnen besser als die Akademiker/innen für die Arbeit mit den Kindern gerüstet. Eine sehr erhebliche Diskrepanz besteht beim Arbeitsfeld "Leitung/Organisation/Management". Auf dieses sieht sich von den frühpädagogischen AkademikerInnen knapp mehr als die Hälfte der Berufseinsteiger "gut" oder "sehr gut" vorbereitet, von den ehemaligen Auszubildenden jedoch gerade einmal 16 Prozent.

¹ genauer siehe Keil (2013: 93f.)

Die Zufriedenheitswerte der Berufseinsteiger/innen mit ihrer gegenwärtigen beruflichen Situation sind relativ hoch. Lediglich die Aspekte der Bezahlung und der Beförderungschancen werden von einem größeren Anteil als wenig zufriedenstellend bewertet. Gerade für die befragten Männer scheint die Höhe ihres Gehalts ein Problem darzustellen. Ansonsten entsprechen sich die Einschätzungen über die Arbeitssituation Berufseinsteiger/innen mit Fachschul- und mit akademischem Abschluss.

So verwundert es nicht, wenn die weit überwiegende Mehrzahl der Berufseinsteiger auf die Frage, ob sie sich noch einmal für einen Beruf in der Frühpädagogik entscheiden würden, positiv antwortet:

- 56 Prozent der ehemaligen Fachschüler/innen und 58 Prozent der ehemaligen Studierenden würden den gleichen Berufsweg wieder beschreiten
- 34 Prozent der Berufseinsteiger/innen mit Fachschulausbildung und 27 Prozent derer mit Studium würden eher dahin tendieren, nochmals diese Berufsperspektive zu wählen.

Insgesamt sehen also 90 Prozent der Fachschul- und 85 Prozent der HochschulabsolventInnen ihre Berufsentscheidung positiv.

Dieses Resultat einer relativ hohen Berufszufriedenheit passt zu einem anderen Ergebnis: Personen, die eine Laufbahn in der Frühpädagogik anstreben, sind über die beruflichen Anforderungen gut informiert. Deshalb erleben sie im Übergang in die Arbeitswelt keine (negativen) Überraschungen. (Vgl. Keil 2013: 94f., 98f.)

Fragt man die BerufseinsteigerInnen hypothetisch, was sie dazu veranlassen könnte, ihre gegenwärtige Stelle zu wechseln, so zeigt sich grundsätzlich, dass nur eine Minderheit zu einem Wechsel bereit wäre. Aufgrund welcher Aspekte ein Arbeitsplatzwechsel möglicherweise vollzogen würde, zeigt die folgende Darstellung:

Übersicht 22: Gründe, die für einen Arbeitsplatzwechsel innerhalb des frühpädagogischen Berufsfelds sprechen

Potenzieller Wechselgrund	Gesamt	mit Fachschul- abschluss	mit Hochschul- abschluss	Männer mit Ausbil- dungsabschluss (N=8)
Wunsch, eine andere Tätigkeit auszuüben	19,8 %	18,0 %	25,0 %	3
Arbeitsplatz nahe am Wohnort	18,2 %	20,1 %	12,5 %	-
bessere Bezahlung	49,2 %	48,2 %	52,1 %	3
besseres Arbeitsklima	20,3 %	24,5 %	8,3 %	2
bessere Karriere- möglichkeiten	26,7 %	24,5 %	31,3 %	-
Position mit mehr Verantwortung	21,9 %	19,4 %	29,2 %	2
bessere Arbeitszeiten	13,4 %	14,4 %	10,4 %	_

Als wichtigster Wechselgrund wird die Bezahlung genannt. Insgesamt ergeben sich auch nur geringfügige Unterschiede bei den Wertungen, vergleicht man die drei befragten Gruppen miteinander. Auffällig ist, dass nur eine Minderheit einen Aufstieg auf der Karriereleiter anstrebt.

Ihre individuellen Karrierechancen bewerten die BerufseinsteigerInnen folgendermaßen:

- Berufseinsteigerinnen mit Fachschulausbildung bewerten diese zu sieben Prozent mit "sehr gut", zu 42 Prozent mit "gut", zu 32 Prozent mit "mittel". 13 Prozent antworten mit "eher schlecht" und fünf Prozent mit "sehr schlecht".
- Keiner der männlichen Berufseinsteiger mit Fachschulabschluss bewertet seine Karrieremöglichkeiten mit "sehr gut", vier von acht mit "gut", zwei mit "mittel", jeweils einer mit "eher schlecht" und zwei mit "sehr schlecht".
- Weibliche Berufseinsteiger mit abgeschlossenem Studium bewerten ihre Karrierechancen so: "sehr gut" 13 Prozent, "gut" 40 Prozent, "mittel" 31 Prozent, "eher schlecht" elf Prozent und "sehr schlecht" vier Prozent.

Feststellen lässt sich, dass die Berufseinsteiger/innen ihre Karrierechancen eher positiv sehen. Weibliche Berufseinsteiger mit einem Studienabschluss sehen für ihre berufliche Zukunft insgesamt etwas mehr Chancen.

Diese insgesamt positiven Einschätzungen entsprechen weitgehend der massiven Expansion, die der frühpädagogische Sektor gegenwärtig durchläuft. Es lässt sich erwarten, dass die neuen Karriereperspektiven und Berufspositionen, gepaart mit einem Fachkräftemangel, von den Berufseinsteigern als Chance für ihre eigene berufliche Zukunft wahrgenommen werden. Trotz der mehrheitlich positiven Einschätzungen sind zwischen den Berufseinsteigern mit Fachschulabschluss und absolviertem Studium defakto keine Unterschiede erkennbar hinsichtlich der Wahrnehmung ihrer individuellen Karrierechancen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die neuen Karriereperspektiven für die BerufseinsteigerInnen in der Frühpädagogik insgesamt nicht attraktiv genug gestaltet sind.

Zum vertiefenden Weiterlesen:

☑ Johannes Keil: *Professionsverständnisse in der Frühpädagogik. Genderspezifische Konsequenzen der bisherigen Teilakademisierung,* in: Jens Gillessen/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, S. 89-107; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/13_1/hs_2013_1.pdf

☑ Nicole Kirstein/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Ralf Haderlein: Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)/Deutsches Jugendinstitut, München 2012; auch unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Kirstein_Haderlein_Froehlich-Gildhoff_v2.pdf

Unbezahlbar?

Die Kosten der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs

Weit verbreitet ist die Auffassung, dass eine Akademisierung der Frühpädagogik deutliche Kostensteigerungen zur Folge hätte. Darauf lässt sich in zweierlei Weise reagieren:

- Zum einen kann darauf verwiesen werden, dass solche Kostensteigerungen nun einmal der Preis für Qualitätssteigerungen seien. Es bedürfe daher entsprechender (haushalts-)politischer Prioritätensetzungen, um den künftigen Generationen verbesserte Startchancen ins Leben zu eröffnen.
- Zum anderen kann die Frage gestellt werden, worauf die Annahme der Kostensteigerung beruht und ob deren spontane Plausibilität einer Überprüfung standhält.

Zwei Kostenblöcke sind näher zu betrachten, wenn Kostenauswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung bestimmt werden sollen: zum einen die Ausbildungskosten, zum anderen Auswirkungen auf die Arbeitskosten durch angehobene Gehaltszahlungen (Übersicht 23).

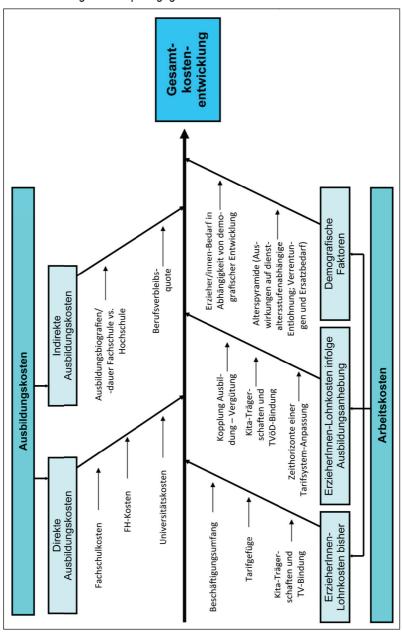
Letztere werden sich entsprechend den Nachfragebedingungen auf dem Arbeitsmarkt entwickeln. Hier soll daher die Frage interessieren, welche unterschiedlichen Kosten die Ausbildungen an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten verursachen. Dazu werden drei Schritte unternommen:

- Ermittlung und Berechnung der direkten Ausbildungskosten pro Ausbildung;
- Berechnung unter Einbeziehung der indirekten Ausbildungskosten, d.h. unter Berücksichtung bildungs- bzw. berufsbiografischer Voraussetzungen (differenzierter Schulabschlüsse und vorgeschalteter Berufsausbildung);
- Berechnung der Kostenauswirkungen unterschiedlicher Berufsverbleibsquoten bei nichtakademischen ErzieherInnen und akademisierten Fachkräften.

Kosten pro Ausbildung

Zunächst lassen sich die Kosten der Erzieher/innen-Ausbildung an einer Fachschule für Sozialpädagogik mit den Kosten der Hochschulen vergleichen: Dabei ergibt sich ein Kostenvorteil der Fachschulen von 12 Prozent gegenüber den FHs und von 13,5 Prozent gegenüber den Universitäten. Verglichen wird dabei die Fachschulausbildung mit Bachelorstudiengängen. (Übersicht 24)

Übersicht 23: Einflussfaktoren auf die Kostenentwicklung durch eine Akademisierung der Frühpädagogik



Die Betrachtung der Ausbildungskosten bleibt indes unvollständig, wenn sie allein auf den einzelnen Ausbildungs- bzw. Studienplatz bezogen wird. Die Kosten müssen vielmehr ausbildungsbiografisch und gesellschaftlich eingeordnet werden. Nur in diesem erweiterten Betrachtungshorizont lässt sich die Frage beantworten: Sind die auf den einzelnen Ausbildungsfall heruntergerechneten Kosten die alleinigen Kosten? Oder aber ist der gesellschaftliche Aufwand zur Finanzierung der Ausbildungen durch zusätzliche, jedoch nur indirekt wirksam werdende Kosten höher?

Hierzu ist zu ermitteln, welcher gesellschaftliche Aufwand neben dem Unterhalt für Schulen bzw. Hochschulen zu treiben ist, um am Ende die notwendige Ausstattung der Kindergärten mit ausgebildetem Personal realisieren zu können. Dafür sind zwei Aspekte zu prüfen:

- Zum einen ist zu vergleichen, in welche typischen Bildungsbiografien die ErzieherInnen-Ausbildungen an Fachschulen bzw. an Hochschulen eingebettet sind. Das heißt: Welche über den unmittelbaren Aufenthalt an der Fach- bzw. Hochschule hinaus öffentlich zu finanzierenden Bildungsvoraussetzungen sind zu erwerben?
- Zum anderen ist zu ermitteln, wie viele AbsolventInnen der jeweiligen Ausbildungswege tatsächlich im angestrebten Berufsfeld ankommen. Das heißt: Wird jede absolvierte Erzieher/innen-Ausbildung auch insofern gesellschaftlich nützlich, als sie zur Ausstattung der Kindergärten mit qualifiziertem Personal führt? Oder aber: Müssen auf Grund unbefriedigender Berufsverbleibsquoten gegebenenfalls deutlich höhere Ausbildungszahlen realisiert werden mit der Folge entsprechend höherer gesellschaftlicher Kosten? In einer weiteren Perspektive steht dahinter die Überlegung, ob die Akademisierung auch dazu führen könnte, eine höhere Verbleibsquote im Berufsfeld zu erzeugen.

Kosten unter Einbeziehung der indirekten Ausbildungskosten

Die Ausbildungsbiografien von Fachschul-ErzieherInnen, FH-AbsolventInnen und UniversitätsabsolventInnen unterscheiden sich:

- Idealtypisch gelangt eine herkömmliche ErzieherIn mit Fachschulabschluss zu ihrer beruflichen Qualifikation über den Abschluss der 10. Klasse, eine durchschnittlich 2,5-jährige berufliche Erstausbildung im sozialen Bereich, häufig Berufstätigkeit (für die Ausbildungskosten irrelevant), zwei Jahre Vollzeitausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik, ein Jahr betreutes Anerkennungsjahr bzw. Berufspraktikum als Ausbildungsbestandteil. Das heißt: In der Summe ergibt sich eine Ausbildungszeit von etwa 5,5 Jahren.
- Der Weg einer Fachhochschulstudentin zum frühpädagogischen Bachelor-Abschluss sieht dagegen idealtypisch so aus: 11. Klasse (FH-Reife), Praktikum/soziales Jahr (für die Ausbildungskosten irrelevant), drei Jahre

- FH-Studium. Das heißt: In der Summe ergibt sich eine Ausbildungszeit von vier Jahren.
- Der Weg einer Universitätsstudentin zum frühpädagogischen Bachelor-Abschluss stellt sich idealtypisch so dar: zwei Jahre Sekundarstufe II, also bis zur 12. Klasse (Abitur), Praktikum/soziales Jahr (für die Ausbildungskosten irrelevant), drei Jahre Universitätsstudium. Das heißt: Hier ergibt sich in der Summe eine Ausbildungszeit von fünf Jahren.

Die Berechnung unter Einbeziehung dieser indirekten Ausbildungskosten ergibt: In den bildungsbiografischen Gesamtbetrachtungen fallen die Kosten für eine FH-Fachkraft am günstigsten aus, während sie an Fachschule und Universität ähnlich hoch sind − Fachschule € 26.082 : FH € 19.800 : Uni € 26.595. (Übersicht 24)

Kosten unter Einbeziehung der Berufsverbleibsquoten

Einen zusätzlichen Aspekt stellt der Umfang des jeweiligen Berufsverbleibs dar. Es gibt deutliche Indizien für eine beachtenswerte Fluktuation, die aus dem Erzieher/innen-Beruf hinausführt – und eine solche Fluktuation ist mit erheblichen gesellschaftlichen Mehrkosten, um das Berufsfeld mit qualifiziertem Personal zu versorgen, verbunden. Eine hohe Fluktuation bewirkt, dass, um dauerhaft eine neue Fachkraft zu bekommen, deutlich mehr als nur eine Fachschulausbildung zu finanzieren ist.

Die AutorInnen der Studie "Die Erzieherin" gingen von 15.000 jährlichen AbsolventInnen der Fachschulen für Sozialpädagogik aus und berechneten eine jährliche Fluktuation von 6.000 Personen aus dem Berufsfeld (Rauschenbach/Beher/Knauer 1995: 65-69). Das entspricht einer Fluktuationsrate von 40 Prozent.

Daran schließt eine Überlegung an, die für die Frage einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung bedeutsam ist. Hierzu kann eine zentrale Annahme der Humankapitaltheorie herangezogen werden. Ihr liegt dreierlei zugrunde: Eine akademische Ausbildung ist mit höheren individuellen Investitionskosten und einer höheren individuellen Humankapitalakkumulation verbunden. Daraus resultieren höhere Erwartungen an die Humankapitalrentabilität eines Studiums. Das, so die Annahme, schaffe verbesserte Anreize für den Verbleib und den Einsatz im angestrebten Berufszielgebiet.

Dies heißt für unseren Fall: Akademisch ausgebildete Erzieher/innen verlassen mit geringerer Wahrscheinlichkeit das Berufsfeld als nichtakademisch ausgebildete Erzieher/innen. Folglich ergeben sich durch die Akademisierung deutlich niedrigere gesellschaftliche Ausbildungskosten je dem Berufsfeld zur Verfügung stehender Erzieher/in.

Übersicht 24: Reale gesellschaftliche Ausbildungskosten pro dauerhaft verfügbarer frühpädagogischer Fachkraft

			Fachschule	Bachelor Fachhochschule	Bachelor Universität
Zeit-	in dungsweges incl. Schul- und		3	3	3
investi- tion (in Jahren)			5,5	4	5
	im vorgeschal	•	Berufsausbildung 2 Jahre: ^{a)} € 13.600		
	Berufsausbildungsbereich (Schulzeit nach dem 16. Lebensjahr)		Praktikum 0,5 Jahre: € 680	€ 6.600 ^{b)}	€ 13.200 ^{b)}
	, ,		Summe: € 14.280		
	pro Ausbildun	g/Studium	€ 11.802 ^{c)}	€ 13.200 ^{d)}	€ 13.395 ^{e)}
Kos- ten	Lund Rerutsaus	eg incl. Schul-	€ 26.082	€ 19.800	€ 26.595
Cii	Reale gesell- schaftliche Ausbildungs- kosten infol- ge unter- schiedlicher Berufsver- bleibsquoten	Berufsver- bleibsquote ^{f)}	60 %	75 %	75 %
		Reale gesell- schaftliche Ausbildungs- kosten pro dauerhaft verfügbarer Fachkraft	€ 36.515	€ 25.750	€ 33.244

a) Statistisches Bundesamt (2012: 110). Ausgaben je Bildungsteilnehmer 2009 an einer Berufsfachschule unter Einbeziehung der Personalkosten der Ausbilder, Anlage- und Sachkosten, sonstige Kosten ohne von den Betrieben an die Auszubildenden gezahlte Vergütungen und ohne Erträge der Auszubildenden. Da vollzeitliche und duale Ausbildung statistisch zusammen erfasst sind, aber die Kinderpflegeausbildung als vollzeitschulische Ausbildung oberhalb des Durchschnittswertes liegt, handelt es sich hierbei um einen Minimalwert. Um wieviel dieser im Fall der Kinderpflegeausbildung überschritten, kann nicht beziffert werden, da eine "differenzierte Berichterstattung für einzelne Schularten … aufgrund der Datenlage … nicht möglich" ist (ebd.: 22).

^{&#}x27;Statistisches Bundesamt (o.J. [2013]: 7)

Grundlage ist die Kostenermittlung in Pasternack/Schildberg (2005: 6-8). Die dort angegebenen Kosten sind um 21 % erhöht worden, da seit 2005 auch die Kosten des FH-Bachelors um 21 % gestiegen sind.

Dölle et al. (2013: 49); eigene Berechnungen. In unserer Tabelle sind die Studienplatzkosten für Sozialarbeit herangezogen, da Frühpädagogik nicht gesondert ausgewiesen wird.

Dölle et al. (2013a: 77); eigene Berechnungen. In unserer Tabelle sind die Studienplatzkosten für Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik herangezogen und gemittelt, da Frühpädagogik nicht gesondert ausgewiesen wird.

¹⁾ Die Berufsverbleibsquoten beziehen sich auf empirisch ermittelte Werte für die Fachschulen für Sozialpädagogik (Spalte 2) und für akademisch ausgebildete Pädagoglnnen (Spalten 3 und 4). Die der Tabelle zugrundeliegende Annahme lautet, dass sich das Berufsverbleibsverhalten akademisierter Frühpädagoglnnen demjenigen der Absolventlnnen anderer pädagogischer Studiengänge angleicht. Quellen der Berufsverbleibsquoten: 65 %: Rauschenbach u.a. (1995: 65–69); 75 %: Huber (2003: 128) und Fuchs (2004: 77), vol. auch Beher (2005).

Für den Berufsverbleib von ErzieherInnen mit Hochschulabschluss können noch keine belastbaren Daten vorliegen. Ersatzweise kann aber auf Erkenntnisse über den Berufsverbleib von AbsolventInnen anderer pädagogischer Studiengänge zurückgegriffen werden:

- Für diese Gruppe von HochschulabsolventInnen ist eine Berufsverbleibsquote von 90 Prozent nachgewiesen worden. Zehn Prozent der akademisch ausgebildeten PädagogInnen hingegen arbeiten nach einem gewissen Zeitraum in einem Berufsfeld nichtpädagogischer Art. (Huber 2003: 128)
- Gleichzeitig wurde für Magister- und DiplompädagogInnen eine Erwerbstätigkeitsquote von insgesamt 83 Prozent ermittelt (Fuchs 2004: 77).
- Wird dies zusammengeschaltet, so kann angenommen werden: Zirka 75
 Prozent der an Hochschulen ausgebildeten P\u00e4dagoglnnen sind in ihrem
 Studienfach auch beruflich t\u00e4tig. Das sind um 15 Prozentpunkte mehr als
 bei den Fachschul-Erzieher/innen.

Daraus folgt: Wenn die Berufsverbleibsquoten von akademisch ausgebildeten Erzieher/innen das gleiche Niveau wie bei den DiplompädagogInnen erreicht, dann müssten gegenüber der heutigen Ausbildung von Erzieher/innen etwa 15 Prozent weniger Personen ausgebildet werden, um die entsprechenden Arbeitsstellen zu besetzen. Somit fielen auch die gesellschaftlichen Ausbildungskosten um 15 Prozent.

Werden also die Berufsverbleibsquoten einbezogen, dann ergibt sich durch Flucht aus dem Berufsfeld und die daraus resultierenden Mehrkosten je im Berufsfeld verbliebener Arbeitskraft: Die gesellschaftlichen Kosten der Fachkräfte, die ein Fachschulausbildung absolvieren, liegen deutlich vor denen der Fachkräfte, die an einer FH oder Universität studiert haben. Die Kosten für eine FH-Fachkraft fallen um 29,5 Prozent günstiger aus als die für eine Fachschulfachkraft. Auch die gesellschaftlichen Kosten für eine Universitäts-Fachkraft liegen um neun Prozent unter denen der Fachschulerzieher/in, die dem Berufsfeld tatsächlich zur Verfügung steht.

Zum vertiefenden Weiterlesen:

➢ Peer Pasternack/Arne Schildberg: Unbezahlbar? Die Kosten einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung, in: die hochschule 2/2005, S. 155-188; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/05_2/dhs2005_2.pdf

Frauen und Männer in der Frühpädagogik

Geschlechterverhältnisse quantitativ

Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Grad der Qualifikationsvoraussetzungen, der Attraktivität und Verantwortungsfülle beruflicher Positionen in der Frühpädagogik einerseits und der geschlechtsspezifischen Besetzung der beruflichen Positionen andererseits?

Zur Beantwortung dieser Frage haben wir jüngst erstmals eine Bestandsaufnahme der Geschlechterrepräsentanz im frühpädagogischen Feld unternommen. Diese bezieht sich auf alle Ausbildungs- und Berufspositionen, d.h. auch auf Karriereoptionen, die über den Erzieher/innen-Beruf hinausführen (Keil/Pasternack/Thielemann 2012).

Übersicht 25 fasst die Ergebnisse zunächst so zusammen, dass aus allen erhobenen Rollen die wesentlichen extrahiert werden. Die Übersicht ist hinsichtlich des Attraktivitäts- und Verantwortungsgrades sowie der dafür notwendigen Qualifikationen von oben nach unten aufgebaut.

Übersicht 25: Geschlechteranteile in der Frühpädagogik (2011)

		Geschlechtsspezifische Anteile am Personal (in %)		
Bereich	Positionen	Weiblich	Männlich	
Personal	Professuren PH/Uni	66,7	33,3	
tertiärer	Professuren BA/FH	56,1	43,9	
Bereich	Wissensch. Mitarbeiter/innen PH/Uni	78,5	21,5	
Personal beruf-	Fachschule für Sozialpäd.: Leitungsebene	64,7	35,3	
licher Ausbil- dungsbereich	Berufsfachschule: Leitungsebene	79,2	20,8	
(Sek II und post- sekundar)	Berufsfachschule + FS Sozialpädagogik: Lehrpersonal	77,3	22,7	
Leitungs- und	Einrichtungsträger: Leitungsebene	56,0	44,0	
Anleitungs-	Einrichtungsträger: Mitarbeiter/innen	80,0	20,0	
funktionen	Kita-Leitung	95,1	4,9	
Gruppenarbeit	Gruppenleitungen	97,2	2,8	
mit Kindern	Zweitkräfte	96,1	3,9	
Ausbildungs-	Studierende	92,3	7,7	
ebene (Sek II bis	Schüler/innen Fachschule für Sozialpäd.	83,6	16,4	
tertiär)	Schüler/innen Berufsfachschule	86,0	14,0	

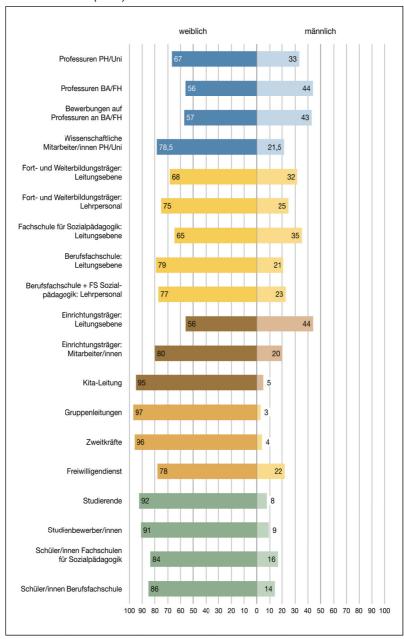
Dieser Übersicht sind einige Auffälligkeiten der Geschlechterverteilung zu entnehmen:

- Auf allen Ebenen des frühpädagogischen Bereichs dominieren Frauen quantitativ. Diese Dominanz streut zwischen 56 und 97 Prozent.
- Obwohl die beruflichen Erst- und die Fachschulausbildungen zu etwa 15
 Prozent von Männern wahrgenommen werden, beträgt der Männeranteil in der Gruppenarbeit mit Kindern unter sechs Jahren nur drei Prozent. Hier ist zum einen anzunehmen, dass der größere Teil der Männer in Tätigkeitsbereiche geht, die mit den Ausbildungen jenseits der Frühpädagogik ebenfalls offen stehen, da der gesamte Bereich der Kinder- und Jugendhilfe als Einsatzfeld in Frage kommt. Eine Rolle dabei kann zudem spielen, dass die verbreitete Teilzeitarbeit im Bereich der Kindereinrichtungen Männer fernhält.² Zum anderen ist denkbar, dass Männer in größerem Umfange als Frauen Aufstiegsoptionen wahrnehmen.
- Im Bereich der Leitungs- und Anleitungsfunktionen ist der Männeranteil deutlich höher als in der unmittelbaren Gruppenarbeit. Hierbei handelt es sich um Tätigkeiten, die Aufstiegsfortbildungen oder akademische Abschlüsse voraussetzen. Letztere werden bislang eher nicht im Bereich der Frühpädagogik, sondern in anderen Studienfächern erworben, u.a. auch im kaufmännischen Sektor. Besonders auffällig ist hier die Leitungsebene von Einrichtungsträgern mit einem Männeranteil von 44 Prozent.
- Ebenso ist im Bereich der Lehrenden aller Ebenen Berufsfachschule, Fachschule für Sozialpädagogik und Hochschule – der Männeranteil vergleichsweise hoch. Allerdings dominieren auch dort quantitativ überall die Frauen.
- Ein deutlicher Schwund des Frauenanteils ist beim Übergang von der Stufe der Lehrenden an Fachschulen für Sozialpädagogik zu deren Leitungspositionen zu konstatieren. Hingegen ist der Unterschied des Frauenanteils bei den Lehrenden und den Leitungen der Berufsfachschulen marginal (zu Gunsten der Frauen).
- Im Hochschulbereich zeigt sich einerseits, dass der Aufstieg von der wissenschaftlichen Mitarbeiterposition zur Professur deutlich mehr Männern als Frauen gelingt. Dies scheint ein Muster zu bestätigen, das in allen akademischen Fächern zu beobachten ist. Allerdings ist hier einstweilen zu berücksichtigen, dass die Mehrzahl der Professuren in der Frühpä-

-

² "47 % aller Beschäftigten arbeiten in Teilzeit. Von diesen Teilzeitarbeitenden würden 27 % laut den Angaben der Träger/Einrichtungen gerne aufstocken." (Sell/Kersting 2010: 5) Ein Indiz für das größere Interesse von Männern an Vollzeittätigkeiten könnte sein, dass Männer, die als Erzieher oder Kinderpfleger ausgebildet wurden, signifikant stärker von Arbeitslosigkeit betroffen sind: 2005 lag die Arbeitslosenquote bei Frauen mit diesen Ausbildungen bei 9,5 %. Männer solcher Qualifikation hingegen waren zu 18 % arbeitslos. (Klein/Wulf-Schnabel 2007: 138)

Übersicht 26: Geschlechteranteile im Berufsfeld Frühpädagogik: Sämtliche Rollen (2011)



- dagogik noch nicht mit feldeigenem Nachwuchs besetzt werden kann, sondern aus Nachbarfächern rekrutiert werden muss.
- Andererseits ist der Frauenanteil bei den Universitätsprofessuren um zehn Prozentpunkte höher als bei den Professuren an Fachhochschulen und Berufsakademien. Damit wird ein in vielen anderen Fächern verbreitetes Muster für den Bereich der Frühpädagogik einstweilen dementiert: Dort ist es nicht so, dass die höherwertigen Universitäsprofessuren von deutlich mehr Männern erklommen werden, während Frauen eher Chancen auf FH-Professuren haben. Gleichwohl beträgt der Schwund des Frauenanteils beim Aufstieg von der wissenschaftlichen Mitarbeiterposition auch zur Universitätsprofessur fast 20 Prozentpunkte.

Übersicht 26 fasst die Ergebnisse der Untersuchung für das Jahr 2011 insgesamt, d.h. für *alle* erhobenen Rollen, zusammen. Auch diese Darstellung ist hinsichtlich des Attraktivitäts- und Verantwortungsgrades sowie der notwendigen Qualifikationen von unten nach oben aufgebaut.

Insgesamt kann zweierlei festgehalten werden:

- Auf allen Ebenen des frühpädagogischen Bereichs dominieren Frauen quantitativ.
- Werden die verschiedenen Hierarchieebenen vergleichend in den Blick genommen, so offenbaren sich mit steigender Attraktivität und Verantwortung der Positionen strukturelle geschlechtsspezifische Asymmetrien zu Ungunsten der Frauen.

Zum vertiefenden Weiterlesen:

⊠ Johannes Keil/Peer Pasternack/Nurdin Thielemann: Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg 2012; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2012.pdf

☑ Lotte Rose/Friederike Stibane: Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Eine Analyse der Debatte und Projektpraxis, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)/Deutsches Jugendinstitut, München 2013; auch unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Rose.pdf

Noch nicht durchschlagend

Die Entwicklung des Männeranteils seit der Teilakademisierung

Mit der Einführung frühpädagogischer Studiengänge war die Hoffnung verbunden, mehr junge Männer für den Beruf des Erziehers gewinnen zu können. Dahinter stand die Annahme, dass Studium und akademischer Abschluss stärker solche junge Menschen ansprechen, die sich Aufstiegsoptionen für die Zukunft offen halten möchten – was nach landläufiger Auffassung vor allem Männer charakterisiere.

Es gibt für die Erwartung, mehr Männer gewinnen zu können, auch einen historischen Anhaltspunkt: In der ehemaligen Bundesrepublik war es in den 1970er Jahren durch die Überführung von Fachschulen in Fachhochschulen und der damit verbundenen Aufwertung der Berufe bereits einmal zu einer entsprechenden Dynamik im Ausbildungswesen für Sozialberufe gekommen. Damals kam es zu einer Zunahme von männlichen Studierenden in sozialpädagogischen bzw. Sozialarbeitsstudiengängen. Kurzzeitig waren 40 Prozent männliche Studierende in diesen Studiengängen zu finden. Allerdings endete dies ausgangs der 70er Jahre in einer Art Selbstrevision: Die Anteile männlicher Studierender fielen zurück auf das Ausgangsniveau. (Klein/Wulf-Schnabel 2007: 140f.)

Seit 2004 werden nun jedes Jahr, z.T. jedes Semester an mittlerweile rund 70 Hochschulen frühpädagogische Studienanfänger/innen immatrikuliert. Inzwischen sind daraus auch mehrere Absolventenkohorten hervorgegangen. Daher kann eine erste Prüfung erfolgen: Ob und wie ließ sich bereits die Erwartung einlösen, dass durch die (Teil-)Akademisierung mehr Männer in die Frühpädagogik streben?

Dazu lässt sich zweierlei betrachten: zum einen der Männeranteil in den Hochschulstudiengängen im Vergleich zu den Berufs- und den Fachschulausbildungen; zum anderen die Entwicklung der Männeranteile an aussagekräftigen Karriere(vorbereitungs)stufen im frühpädagogischen Feld.

Vergleich: Männeranteile in Berufs-, Fach- und Hochschule

Die vergleichsweise Erhebung zu den drei Sektoren frühpädagogischer Ausbildung wurde jüngst zum ersten Mal unternommen (Keil/Pasternack/Thielemann 2012: 19-26). Die zentralen Ergebnisse sind:

 Addiert man die Auszubildenden der Ausbildungsgänge Sozialassistenz/ Sozialpädagogische Assistenz und Kinderpflege, so ergibt sich für 2006/ 2007 ein Männeranteil von 11,4 Prozent, und 2010/2011 beträgt der An-

- teil 14 Prozent. In beiden Bildungsgängen war zwischen 2006/07 und 2010/11 eine Steigerung des Männeranteils um 2,6 Prozent zu verzeichnen.
- Auch in der Fachschulausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher dominiert der Anteil der Frauen stark. Allerdings konnte der Gesamtanteil an Männern leicht gesteigert werden, so dass er 2010/11 16,4 Prozent beträgt.
- Unter den Bewerber/innen für ein Hochschulstudium hat sich der Männeranteil zwischen 2006/07 und 2010/11 nicht verändert. Er lag konstant bei neun Prozent.

Übersicht 27: Geschlechteranteile an Berufsfachschüler/innen, Fachschüler/innen und Hochschulstudierenden in Prozent

	2006/2007				2010/2011			
	Kinder- pflege/ Sozial- assist.	Fach- schü- ler/in- nen	Studien- bewer- ber/in- nen	Hoch- schul- studie- rende	Kinder- pflege/ Sozial- assist.	Fach- schü- ler/in- nen	Studien- bewer- ber/in- nen	Hoch- schul- studie- rende
Weiblich	88,6	84,4	90,8	93,1	86,0	83,6	90,8	92,3
Männlich	11,4	15,6	9,2	6,9	14,0	16,4	9,2	7,7
Veränderung Männeranteil zu 2006/2007				+2,6	+0,8	±0	+0,8	

Quelle: Keil/Pasternack/Thielemann (2012: 23, 25f.)

 Auch bei den Studierenden der Hochschulstudiengänge dominiert der Anteil der Frauen mit über 90 Prozent stark. Der Männeranteil konnte von 2006/07 bis 2010/11 nur in geringem Maße um ein knappes Prozent gesteigert werden. Gegenüber den Geschlechteranteilen bei den Studienbewerbungen fällt auf, dass sich zwischen Bewerbung und Studienaufnahme das Verhältnis leicht zu Gunsten der weiblichen Studierenden verschiebt. (Übersicht 27)

Verglichen mit den Auszubildenden und Fachschülern, also den Ebenen Berufsfachschule und Fachschule, bedeutet das Ergebnis: Der Männeranteil ist

an den Hochschulen am niedrigsten. Im Bereich der beruflichen Erst- und der Fachschulausbildung ist er etwa doppelt so hoch wie in den seit 2004ff. gestarteten frühpädagogischen Studiengängen.

Damit wurde die Erwartung, dass die höherwertigen Qualifikationsangebote der Hochschulen zu einem gesteigerten Interesse junger Männer an einer Tätigkeit im frühpädagogischen Sektor führe, bislang noch nicht eingeIn der beruflichen
Erst- und der Fachschulausbildung ist der Männeranteil doppelt so hoch wie in
den frühpädagogischen
Hochschulstudiengängen

löst. Das heißt: Männer konnten durch die Akademisierung bisher nicht in

bedeutendem Umfang zusätzlich für dieses Tätigkeitsfeld interessiert werden.

Der Umstand, dass der Männeranteil unter den Frühpädagogikstudierenden etwa um die Hälfte niedriger liegt als die Männeranteile in den beruflichen Erst- und den Fachschulausbildungen, lässt sich allenfalls in einer Hinsicht maßvoll positiv deuten: Diejenigen jungen Männer, die Frühpädagogik studieren, mögen zusätzlich für das Berufsfeld gewonnen worden sein, weil sie sich ohne die Studienmöglichkeit fachlich anders orientiert hätten.

Männeranteile auf frühpädagogischen Karriere(vorbereitungs)stufen

Übersicht 28 stellt die Veränderungen des Frauenanteils von 2006 bis 2011

Übersicht 28: Veränderungen des Frauenanteils in Karriere(vorbereitungs)stufen von 2006 bis 2011

	Veränderung des Frauenanteils in %
Studienbewerber/innen	0
Studierende	-0,8
Gruppenleitung	- 0,7
Kita-Leitung	+ 1,0

für ausgewählte Rollen in frühpädagogischer Ausbildung und Berufstätigkeit dar. Die getroffene Auswahl bezieht sich einerseits auf diejenigen Rollen, durch die bzw. in denen Veränderungen infolge der

seit 2004ff. angebotenen Hochschulstudiengänge erwartbar sind. Zum anderen konzentriert sich die Auswahl auf Bereiche, die für die unmittelbare Arbeit mit Kindern unter sechs Jahren relevant sind.

Es zeigt sich: Die Veränderungen der Frauen- und entsprechend auch der Männeranteile sind bislang minimal. Für die betrachteten fünf Jahre lässt sich mithin noch nicht von bedeutsamen Veränderungen sprechen, die durch die Teilakademisierung der Frühpädagogik zustande gekommen wären.

Fazit

Ein Fazit muss das quantitative Verhältnis zwischen HochschulabsolventInnen und AbsolventInnen der Fachschulen für Sozialpädagogik in Rechnung stellen: Sobald alle gegenwärtig bereits laufenden ca. 90 Studienangebote regelmäßig Absolventinnen und Absolventen entlassen, gehen daraus jährlich etwa 3.000 akademische Fachkräfte hervor. Dem stehen zirka 17.000 Erzieher/innen gegenüber, die pro Jahr ihre Ausbildung weiterhin an den Fachschulen für Sozialpädagogik abschließen (vgl. Rauschenbach/Schilling 2013: 109, Tab. 74).

Vor diesem Hintergrund ist auch dann, wenn sich die frühpädagogische Hochschuloption unter jungen Männern stärker herumgesprochen haben sollte, mit sehr schnellen Folgen der Akademisierung hinsichtlich eines Zustroms von Männern nicht zu rechnen.

Zum vertiefenden Weiterlesen:

⊠ Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Eine genderbezogene Bestandsaufnahme, in: Gender 1/2013, S. 129-137.

Gestufte Qualifizierung = gestufte Professionalisierung?

Geschlechtsspezifische Implikationen der frühpädagogischen Akademisierung

Mit dem Wechsel zur teilakademisierten Zone ist eine spannungsreiche Herausforderung zu bewältigen: Das frühpädagogische Berufsfeld soll einerseits für Männer attraktiviert werden, um eine ausgewogenere Geschlechtermischung herzustellen.

Eine langsame Erhöhung des Anteils von Männern kann, ausgehend von einem sehr niedrigen Niveau, für die Jahre ab 2008 auch tatsächlich festgestellt werden – wenngleich bislang nicht als Wirkung der Teilakademisierung.³ Die Bundesregierung führt dies auf eigens durchgeführte Kampagnen zurück, durch die dem Thema auch in den Medien stärkere Aufmerksamkeit geschenkt worden sei (vgl. BMFSFJ 2011).

Andererseits soll die Professionalisierung den Frauen in diesem traditionell weiblich dominierten und zugleich unterprivilegierten Feld Karrierechancen eröffnen, die in männlich dominierten Berufsfeldern selbstverständlich sind. Hier liegt es nahe, dass sich ein Zielkonflikt ergibt:

- Indem der bislang weiblich dominierte Erzieher/innen-Beruf ein höheres Sozialprestige, verbesserte Bezahlung und interessante Aufstiegsoptionen erhält, wird er zugleich (und erwünschtermaßen) für Männer interessanter.
- Höherwertige Ausbildungen, dadurch gesteigertes Sozialprestige von Berufen und die damit entstehenden beruflichen Chancen werden aber tendenziell eher von Männern als von Frauen in die Wahrnehmung von Karriereoptionen umgemünzt.

Nach den Erfahrungen in anderen Berufsfeldern ist Professionalisierung typischerweise mit geschlechtsspezifischen Schließungs- bzw. Marginalisierungsprozessen verbunden. Meist bewirkt Professionalisierung die Angleichung an eine Berufskultur, in der männliche Lebensentwürfe normsetzend wirken (Roloff 1992).

_

³ vgl. oben: Frauen und M\u00e4nner in der Fr\u00fchp\u00e4dagogik. Geschlechterverh\u00e4ltnisse quantitativ; Noch nicht durchschlagend. Die Entwicklung des M\u00e4nneranteils seit der Teilakademisierung

Bezogen auf die Frühpädagogik liegt daher eines nahe: Ohne aktive Gegensteuerung darf erwartet werden, dass die Teilakademisierung der Frühpädagogik eine "nachholende" geschlechtsspezifische Hierarchiedifferenzierung erzeugt. Marion Musiol (2009: 17), Studiengangsleiterin an der Hochschule Neubrandenburg: "Manchmal rufen Kindergärten bei mir an und fragen ganz offen, ob noch Männer unter den Absolventen sind – weil eine Führungsposition frei ist."

So würde die historisch wirksam gewesene Unterscheidung, die "das akademische Expertenwissen dem einen und die Laienhaftigkeit dem anderen Geschlecht zuordnet" (Wetterer 2002: 531), reproduziert – wenn auch in heutiger Zeit abgeschwächt. Entsprechend dem aus anderen (pädagogischen) Berufsfeldern bekannten Muster ergäbe sich dann: Die Leitungspositionen in den frühpädagogischen Einrichtungen sowie bei Einrichtungsträgern und die Professuren an Hochschulen werden in weit geringerem Maße von Frauen besetzt, als dies ihrem Anteil am gesamten Berufsfeld entspricht.

Mit anderen Worten: Das Ziel, den Erzieherinnen Karriereoptionen zu eröffnen, die sie aus der bisherigen Aufstiegssackgasse befreien, würde damit verfehlt. Das "Grundmuster ungleicher Verteilung der Lebenschancen" würde reproduziert (Rabe-Kleberg/Rudolph 1991: 1).

Die gegenwärtig entstehenden Strukturen beinhalten zudem ein Element, das dieses Muster verfestigen kann (und durch das die Frühpädagogik sich von anderen pädagogischen Berufen unterscheidet): Während die Studiengänge für die verschiedenen schulischen Lehrämter an promotionsberechtigten Hochschulen konzentriert sind und nur ein Master-Abschluss zur vollen Berufsausübung berechtigt, entsteht im frühpädagogischen Bereich derzeit eine vielfältige Stufung der Qualifikationen. Neben die

- herkömmliche Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik treten
- Studiengänge an Berufsakademien (duale Ausbildung, nicht promotionsberechtigt) und
- Fachhochschulen (nicht promotionsberechtigt),
- Pädagogischen Hochschulen und
- Universitäten (letztere beiden promotionsberechtigt).

Die Ausbildungen an den verschiedenen Einrichtungsarten sind zudem differenziert nach Zertifikats-, Bachelor- und Masterprogrammen, grundständigen und berufsbegleitenden Angeboten sowie inhaltlichen Schwerpunktsetzungen.

Diese Stufung der Qualifikationen erfolgt entlang einer institutionell etablierten Verwissenschaftlichungskaskade. Sie lässt sich am Zeitbudget der Lehrkräfte ablesen: An den Fachschulen beträgt das wöchentliche Lehrdepu-

⁴ vgl. oben: In Bewegung. Die frühpädagogische Hochschullandschaft

tat der Dozierenden 26 Stunden, an Berufsakademien und Fachhochschulen 18 Stunden, an PHs zwölf Stunden und an Universitäten acht oder neun Stunden.

Entsprechend stehen den Lehrenden entweder keine, geringe oder große Zeitbudgetanteile für Forschungstätigkeiten zur Verfügung. Diese führen zu unterschiedlich intensiver Wissenschaftsbindung der Lehre. Verwissenschaftlichung aber ist Bestandteil von Professionalisierung. Infolgedessen ergeben sich, je nach absolviertem Typ der Ausbildungsinstitution, unterschiedliche Professionalitätsgrade oder zumindest -profile.

Dies kann durchaus seine Berechtigung haben. Wenn das Tätigkeitsspektrum im Berufsfeld durch Funktionsdifferenzierungen gekennzeichnet ist, mögen je spezifische Professionalitäten nahe liegen. Doch führen Qualifikationsabstufungen immer dann, wenn sie auf entsprechende Funktionsdifferenzierungen im Tätigkeitsfeld treffen, auch zu Differenzierungen einer bisher vergleichsweise homogenen Berufsrolle, hier der Erzieherin bzw. des Erziehers.

Solche Berufsrollendifferenzierungen schlagen – ohne aktive Gegenstrategien – üblicherweise zu Ungunsten von Frauen aus: Durch das Wirksamwerden geschlechtsspezifischer Schließungsmechanismen besetzen Männer, die in das (nun attraktiver werdende) Berufsfeld eintreten und damit leichter als bisher verfügbar sind, überproportional dessen Führungspositionen. Soweit sich dieses Muster in der Frühpädagogik reproduzierte, würde das Anliegen konterkariert, einen traditionellen Frauenberuf für Frauen durch Aufstiegsoptionen zu attraktivieren.

Stattdessen führte dann im Zusammenspiel mit geschlechtsspezifischen Schließungsmechanismen die gestufte Teilakademisierung zu einer geschlechtsspezifisch gestuften Professionalisierung im Berufsfeld. Daher besteht eine doppelte Herausforderung:

- Einerseits bedarf das Berufsfeld einer Entgeschlechtlichung. Nur so kann es sich vom überholten Bild der (als unprofessionell stereotypisierten) "Mütterlichkeit als Beruf" emanzipieren und für Männer ebenso attraktiv zu werden wie für Frauen. Dies zielt auf die Überwindung von rollenzuschreibenden Geschlechterdifferenzierungen überhaupt.
- Andererseits bedarf es einer besonderen Geschlechtersensibilität: Nur so wird sich die Reproduktion einer Hierarchie des frühpädagogischen
 - Feldes mit geschlechtspezifischer Unwucht vermeiden lassen, die durch die geschlechtsspezifischen Rekrutierungsund Karrieremuster erzeugt würde, wie sie aus anderen Feldern bekannt sind.

Es handelt sich mithin um eine paradoxe Herausforderung: Die Geschlechterdifferenz Auf dem Weg zu einer Entgeschlechtlichung des Berufsfeldes bedarf es einer besonderen Geschlechtersensibilität ist (einstweilen) besonders zu thematisieren, um sie (dereinst) überflüssig zu machen (vgl. Wetterer 1997). Männer müssen ebenso für das Berufsfeld unterhalb der Leitungsebenen gewonnen werden, wie dies nicht zu Lasten der Aufstiegschancen für Frauen gehen darf.

Die heute gegebene Aufgeklärtheit, wie sie durch empiriegesättigte Analysen und die einschlägige wissenschaftliche Debatte besteht, bietet einen Ansatzpunkt für eine Neuerung: In der Frühpädagogik ließen sich – durch entsprechende Aufmerksamkeit und Interventionen – Voraussetzungen schaffen, um erstmals eine zunächst geschlechtergerechte, im weiteren dann geschlechtsindifferente Professionalisierung zu gestalten. Dazu muss die wünschenswerte Steigerung der Präsenz von Männern mit expliziter Ermutigung von Frauen zum Aufstieg verbunden werden.

Zum vertiefenden Weiterlesen:

☑ Peer Pasternack: Gestufte Qualifizierung = gestufte Professionalisierung? Geschlechtsspezifische Implikationen der frühpädagogischen Professionalisierung, in: NDV – Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge 5/2011, S. 211-215

☑ Jens Gillessen/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.): Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/13_1/hs_2013_1.pdf

Literaturverzeichnis

- ABB, Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld; auch unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf (3.7.2008).
- ABB, Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2010): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Bielefeld. www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (8.11.2011)
- ASH Berlin, Alice Salomon Hochschule Berlin (2008): Bachelor-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter. Modulhandbuch, Stand 1. April 2008, URL http://www.asfhberlin.de/uploads/media/ModulhandbuchSoSe08_01.zip (3.6.2008).
- Amthor, Ralph Christian (o.J.): "Selbst ein Weg von tausend Meilen beginnt mit einem ersten Schritt". Zur Berufsgeschichte der Erzieher, in: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1150. html (27.12.2012).
- Bader, Reinhard/Bärbel Schröder (2004): Nachwuchs an Lehrpersonal: kaum Bewegung, in: Die berufsbildende Schule 5/2004, S. 102-108.
- Balluseck, Hilde von (Hg.) (2004): Module im Studiengang "Erziehung und Bildung im Kindesalter Bachelor of Arts" Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, Berlin, URL http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/bc erz module.pdf (4.4.2006).
- Balluseck, Hilde von (2008): Frühpädagogik als Beruf und Profession, in: Balluseck, Hilde von (Hg.), Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen, Verlag Barbara Budrich, Opladen/Farmington Hills, S. 251-263.
- Balluseck, Hilde von (2009): Erzieher/in Geschichte des Berufs und seiner Ausbildung. Der Kontext der akademischen Erzieher/innenausbildung. URL: http://www.campusberlin.de/fileadmin/_downloads/IHK-Berichte___Branchentrends/Erzieher__Geschich te des Berufs und seiner Ausbildung.pdf (27.12.2012).
- Bauer, Jost (2006): Ausbildung zur Erzieherin ein alt-neuer Auftrag für Fachhochschulen?, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnen-ausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 111-132.
- Becker-Stoll, Fabienne/Bernhard Nagel (2009): Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren, Berlin/Mannheim.
- Beher, Karin (1999): Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Beher, Karin (2005): Arbeit und Qualifizierung in sozialen Frauenberufen: Von der Kleinkinderlehrerin und Kindergärtnerin über die Erzieherin hin zur sozialpädagogischen Bildungsfachkraft oder zurück? Ein Beitrag zur Entwicklung und Lage des Erzieherinnen-Berufs im Horizont von Ausbildung und Arbeitsmarkt. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund, Dortmund, unveröff.
- Beher, Karin (2006): Die Fachkräfte: Aufgabenprofile und Tätigkeitsanforderungen, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbil-

- dung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München. S. 79-93.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2010): Demographie konkret. Kommunale Familienpolitik neu gestalten, Gütersloh.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): Zahl der männlichen Erzieher Kitas von 2008 bis 2010 um ein Viertel gestiegen, Pressemitteilung vom 13.10.2011, URL http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Presse/pressemitteilungen,did=174880.html (13.2.2012).
- Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (2009): Qualifikationsprofil "Frühpädagogik Fachschule/Fachakademie", o.O., URL http://www.erzieherin.de/assets/files/ausbildung/2009_06_19%20Qualifikationsrahm en%20FS.pdf (18.12.2009).
- Carle, Ursula/Ilse Wehrmann (2006): Gemeinsame Aus- und Weiterbildung von Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 197-207.
- Cloos, Peter/Hilmar Hoffmann (2001): Die Ausbildung der AusbilderInnen. Zum Studium des Lehramtes an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik, in: Hilmar Hoffmann (Hg.), Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten, Luchterhand, Neuwied/Kriftel, S. 51-96.
- Daxner, Michael (2001): Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung, in: Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack/Reinhard Kreckel (Hg.), Qualität Schlüsselfrage der Hochschulreform, Weinheim/Basel, S. 71-75.
- Deuschle, Vincent (2013): Schon als Kind auf Mann geeicht, in: F.A.Z., 16.8.2013, S. 4.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Klett Verlag, Stuttgart.
- Dölle, Frank/Carsten Deuse/Peter Jenkner/Axel Oberschelp/Sascha Pommrenke/Sandra Sanders/Gert Winkelmann (2013): Ausstattungs-, Kosten und Leistungsvergleich FH 2011. Kennzahlenergebnisse für die Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Hochschul-Informations-System (HIS), Hannover.
- Dölle, Frank/Carsten Deuse/Peter Jenkner/Axel Oberschelp/Sascha Pommrenke/Sandra Sanders/Gert Winkelmann (2013a): Ausstattungs-, Kosten und Leistungsvergleich Universitäten 2010. Kennzahlenergebnisse für die Länder Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein auf Basis des Jahres 2010, Hochschul-Informations-System (HIS), Hannover.
- Dreyer, Rahel/Stefan Sell (2007): Kompetent für Kinder. Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher zwischen Fachschule und Akademisierung, Wolters Kluver, Kronach.
- Ebert, Sigrid (1997): Von den Schwierigkeiten, Erziehen zu lehren und zu lernen, in: Erziehen in der Risikogesellschaft (=Jahrbuch 1 Pestalozzi-Fröbel-Verband), Weinheim/Basel, S. 122-138.
- Ebert, Sigrid (1999): Reform der Erzieherinnenausbildung. Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis, in: Renate Thiersch/Dieter Höltershinken/Karl Neumann (Hg.), Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze, Juventa, Weinheim/München, S. 143-155.
- Ebert, Sigrid (2002): Nach der KMK-Rahmenvereinbarung: Implikationen für einen erweiterten Bildungsbegriff in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, in: Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hg.), Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur

- Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, Beltz Verlag, Weinheim. S. 47-62.
- Ebert, Sigrid (2004): Die ErzieherInnen-Ausbildung. Das Lernfeldkonzept, in: Kindergarten heute 1/2004, S. 20-29.
- EHS Dresden, Diploma Supplement der Evangelischen Hochschule Dresden, berufsbegleitendes Bachelor-Studium: Elementarpädagogik.
- Eibeck, Bernhard (o.J.): PISA macht KITA neu. Zum Stand der Entwicklung von Bildungsplänen für Tageseinrichtungen für Kinder, URL http://www.gew.de/Binaries/Binary7359/PISA macht KITA neu.pdf (28.4.2006).
- FH Osnabrück (2009): Erste Professorin für Hebammenwissenschaft, Pressemitteilung 11.12.2009, URL http://idwonline.de/pages/de/news348727 (11.12.2009).
- Fritschi, Tobias/Tom Oesch (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern, Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh; auch unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30351_30352_2.pdf (24.11.2009).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Iris Nentwig-Gesemann/Pia Schnadt (Hg.) (2007): Neue Wege gehen. Entwicklungsfelder der Frühpädagogik, München.
- Fthenakis, Wassilios E. (2002): Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität, in: Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hg.), (Hg.), Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, Beltz Verlag, Weinheim, S. 15-38.
- Fuchs, Kirsten (2004): Magister-PädagogInnen im Beruf. Empirische Befunde einer bundesweiten Befragung, in: Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hg.), Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven, VS-Verlag, Wiesbaden, S. 75-108.
- Gesamtevaluation familienbezogener Leistungen, Holger Bonin/Anita Fichtl/Helmut Rainer/C. Katharina Spieß/Holger Stichnoth/Katharina Wrohlich (2013): Zentrale Resultate der Gesamtevaluation familienbezogener Leistungen, Berlin; URL http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.428680.de/13-40-1.pdf (4.10.2013).
- Helm, Jutta (2011): Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege Studienzufriedenheit Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)/Deutsches Jugendinstitut, München 2011; auch unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_5_Helm_Internet.pdf (27.09.2013).
- Hetmeier, Hanz-Werner / Nicole Buschle / Andreas Schulz / Carsten Haider (2012): Bildungsfinanzbericht 2012, Wiesbaden.
- Huber, Andreas (2003): Berufsverläufe. Einmündungsprozesse und Arbeitsplatzmobilität, in: Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach/Kisten Fuchs/Cathleen Grunert/Andreas Huber/Beate Kleifgen/Parviz Rostampour/Claudia Seeling/Ivo Züchner: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001, Juventa Verlag, Weinheim/München, S. 117-137.
- Janssen, Rolf (o.J. [2010]): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich, München; URL http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/wiff_janssen_langfassung_final.pdf (12.2.2012).
- Janssen, Rolf (2011): Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen, Deutsches Jugend Institut, München auch unter

- http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studien_8_Janssen_Zugang_Internet.pdf (3.10.2013).
- JLG-Master, Justus-von-Liebig-Universität Gießen (2009): Info-Broschüre zum M.A. Elementar- und Integrationspädagogik URL: http://fss.plone.uni-giessen.de/fss/fbz/fb03/institute/isd/Abteilungen/Schulpaedagogik/elementar/MA%20IPE/alleinformationenzum-m-a-elementar-und-integrationspadagok-inklusive-modulbeschreibungen/file/MA_EIP_Info_Brosch%C3%BCre_9_10_09.pdf (1.3.2011).
- Kasten, Hartmut (2008): 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen, Berlin/Mannheim
- Kasten, Hartmut (2009): 4-6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen, Berlin/Mannheim.
- Keil, Johannes (2013): Frühpädagogik. Genderspezifische Konsequenzen der bisherigen Teilakademisierung, in: Jens Gillessen / Johannes Keil / Peer Pasternack (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken (= die hochschule 1/2013), S. 89-107; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/tex te/13_1/hs_2013_1.pdf
- Keil, Johannes/Peer Pasternack (2011): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011.pdf
- Keil, Johannes/Peer Pasternack/Nurdin Thielemann (2012): Frauen und M\u00e4nner in der Fr\u00fchp\u00e4dagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme, Institut f\u00fcr Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universit\u00e4t, Halle-Wittenberg; auch unter http://www.hof. uni-halle.de/dateien/ab_2_2012.pdf
- Kerncurriculum DGFE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2008): Kerncurriculum für konsekutive Bachelor-/Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit, in: dies. (Hg.), Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE), Opladen/ Farmington Hills.
- Kirstein, Nicole / Klaus Fröhlich-Gildhoff / Ralf Haderlein (2012): Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge, Deutsches Jugend Institut, auch unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Kirstein_Haderlein_Froehlich-Gildhoff_v2.pdf (3.10.2013).
- Klein, Uta/Jan Wulf-Schnabel (2007): Männer auf dem Weg aus der Sozialen Arbeit, in: WSI-Mitteilungen, S. 138-144.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1995): Anerkennung von nach Rechtsvorschriften der ehemaligen DDR abgeschlossenen Ausbildungen in Erzieherberufen gemäß Art. 37 Einigungsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.06.1991 i.d.F. vom 27.01.1995, o.O., http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_06_14-Erzieherberufeehem-DDR.pdf (11.12.2011).
- KM S-A, Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2009): Rahmenrichtlinien Fachschule, Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik, Fachrichtungsbezogener Lernbereich, Magdeburg, URL http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/rrlfssozpa edgean.pdf (22.12.2009).
- Ko-MiK, Koordinationsstelle Männer in Kitas (2011): Mehr Männer in Kitas, aber..., auch unter URL http://www.koordinationmaennerinkitas.de/forschung/zahlen/ (28.2.2012).

- König, Karsten/Peer Pasternack (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang "Erziehung und Bildung im Kindesalter" an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Wittenberg 2008; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=149
- Küls, Holger (o.J.): Zum Berufsfeld und zur Ausbildung der Sozialassistentin. In: Textor, Martin R. (Hg.), Kindergartenpädagogik Online-Handbuch. URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/774.html (14.2.2007).
- Langenmayr, Margret (2005): Quo vadis Erzieher/innen-Ausbildung? Acht Anfragen aus der Sicht der Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik, in: Kita spezial, Sonderheft 3/2005 "Entwicklungen in der Erzieher/innen-Ausbildung", S. 39-45, auch unter http://www.kindergartenpaedagogik.de/1412.html.
- Leygraf, Jan (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen Zehn Antworten, Deutsches Jugend Institut, auch unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie_Leygraf.pdf (3.10.2013).
- Loytved, Christine (Hg.) (2001): Von der Wehemutter zur Hebamme. Die Gründung von Hebammenschulen mit Blick auf ihren politischen Stellenwert und ihren praktischen Nutzen, Osnabrück.
- Maiwald, Annett (2006): Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit, in: die hochschule 2/2006, S. 157-178
- MfBFJ, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004): Ahnen/Zöllner: Neuer Schub für Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten durch bundesweit ersten berufsbegleitenden Fernstudiengang. Pressemitteilung vom 4.11.2004, Mainz, URL: http://bildungsklick.de/serviceText.html?serviceTextId=6025 (12.3.2006).
- Musiol, Marion (Iv.): "Die Zukunft gehört den Akademikern", in: Mitbestimmung 7-8/2009, S. 16-19.
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel, Leske + Budrich, Opladen.
- Nottebaum, Rudolf (2006): Fusion eine konkrete Utopie? Plädoyer für eine Zusammenführung von Fachschule und Fachhochschule, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 149-166.
- NUBBEK-Studie, Wolfgang Tietze/Fabienne Becker-Stoll/Joachim Bensel/Andrea G. Eckhardt/Gabriele Haug-Schnabel/Bernhard Kalicki/Heidi Keller/Birgit Leyendecker (Hg.) (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick, o.O.; URL http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf (4.10.2013).
- Oberhuemer, Pamela (2003): Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich, in: Wassilios E. Fthenakis (Hg.), Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können, Freiburg i.Br., S. 38-56.
- Oberhuemer, Pamela (2006): Zur Reform der Erzieherinnen- und Erzieher(aus)bildung im internationalen Vergleich, in: Lilian Fried/Susanna Roux (Hg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk, Beltz Verlag, Weinheim/Basel, S. 367-376.
- Oberhuemer, Pamela/Michaela Ulich (1997): Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union, Beltz, Weinheim/Basel.

- OECD (2004): OECD Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in The Federal Republic of Germany, http://www.oecd.org/dataoecd/42/1/33978768.pdf (23.11. 2011).
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung, in: Manfred Stock/Andreas Wernet (Hg.), Hochschule und Professionen (=die hochschule 1/2005), Wittenberg, S. 15-51.
- Pasternack, Peer/Arne Schildberg (2005): Die finanziellen Auswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung, in: dies./Ursula Rabe-Kleberg/Kathrin Bock-Famulla/Franziska Larrá: Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich, hrsg. von der Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, München, S. 9-133.
- Pasternack, Peer/Arne Schildberg (2005a): Unbezahlbar? Die Kosten einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung, in: die hochschule 2/2005, S. 155-188; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/05 2/dhs2005 2.pdf
- Pasternack, Peer/Henning Schulze (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf
- Pasternack, Peer/Viola Strittmatter: Hochschul- und Bologna-kompatibel? Kompetenzorientierung in der Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik: Eine Analyse niedersächsischer Modulhandbücher, in: Peter Cloos/Sylvia Oehlmann/Maren Hundertmark (Hg.), Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung, Springer VS, Wiesbaden 2013, S. 127-153.
- PiK-QR, Robert-Bosch-Stiftung (o.J. [2008]): Qualifikationsrahmen Frühpädagogik BA, o.O. [Stuttgart]; URL http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/ausgangs punkte/qualifikationsrahmen-1 (14.6.2010).
- Pross, Helge (1969): Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt am Main.
- Prott, Roger (2006): 30 Jahre Ausbildungsreform. Kritische Anmerkungen eines Insiders, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 209-230.
- QR BAG-BEK, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der "Kindheitspädagogik" /"Bildung und Erziehung in der Kindheit" (Verabschiedet auf der Tagung der BAG-BEK am 26.11.2009 in Köln).
- QP Frühpädagogik FS/FA, Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (2009): Qualifikationsprofil "Frühpädagogik Fachschule/Fachakademie", URL http://www.erzieherin.de/assets/files/ausbildung/2009_06_19% 20Qualifikationsrahmen%20FS.pdf (21.6.2010).
- QR Soziale Arbeit, Fachbereichstag Soziale Arbeit (2008): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb), Lüneburg, URL http://www.fbts.de/uploads/media/QRSArb_Version_5.1.pdf (14.6.2010).
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen, in: Richard Auernheimer (Hg.), Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel, Hohengehren, S. 15-23.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2004): "Experte" und "Professional" zwei soziale Praxen des Umgangs mit Ungewissheit. Aufgezeigt am Beispiel der gesellschaftlichen Kleinkinderzie-

- hung im gesellschaftlichen Umbruch, in: Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.): Der gesellschaftliche Umgang mit Ungewissheit Berufe und Professionen als Beispiel. Mitteilungen des SFB 580. Universitäten. Halle und Jena. Heft 13. S. 7-11.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2005): Frühkindliche Bildung und Professionalisierung, in: Vorträge der Fachtagung: Die Einführung des sächsischen Bildungsplans. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Fachtagung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und der Technischen Universität Dresden, 26.2.2005, URL http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/soziol/basic/ad_vortraege.pdf, S. 4-8 (28.4.2006).
- Rabe-Kleberg, Ursula (2006): Mütterlichkeit und Profession Oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit? in: DJI (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, München, S. 95-110.
- Rabe-Kleberg, Ursula/Hedwig Rudolph (1991): Schlüsselqualifikation und "weibliches Arbeitsvermögen". Frauen in Berufsausbildung und Erwerbsarbeit, in: Frauenforschung 1-2/1991, S. 1-3.
- Rauschenbach, Thomas (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform, in: Erziehungswissenschaft 1/2005, S. 18-35.
- Rauschenbach, Thomas (2006): Ende oder Wende? Pädagogisch-soziale Ausbildungen im Umbruch, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 13-34.
- Rauschenbach, Thomas/Karin Beher/Detlef Knauer (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt, Juventa-Verlag, Weinheim/München. Rauschenbach, Thomas/Stefan Borrmann (2007): In der Zukunft nur noch an der Hochschule? Zur Akademisierung der ErzieherInnenausbildung in Deutschland, in: Kinderzeit 4/2007, S. 8-10.
- Rauschenbach, Thomas/Matthias Schilling (2010): Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München; auch unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/RauschenbachSchilling.pdf (1.10.2013).
- Roloff, Christine (1992): Professionalisierung und erzeugte Fachdistanz, in: Angelika Wetterer (Hg.), Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen, Frankfurt/New York, S. 132-143.
- Sander, Tobias (2010): ,Den Menschen da abholen wo er steht'. Kompetenzkonzept und Hochschulausbildung, in: Das Hochschulwesen 1/2010, S. 3-11.
- Sayn-Wittgenstein, Friederike zu (2007): Geburtshilfe neu denken. Bericht zur Situation und Zukunft des Hebammenwesens in Deutschland, Bern.
- Schnurrer, Hertha (2005): ErzieherInnenausbildung Ein Blick zu unseren europäischen Nachbarn, in: Erziehung & Wissenschaft Sachsen-Anhalt 1/2005, S. 7; 5/2005, S. 11; 6/2005, S. 12.
- Schnurrer, Hertha (2004): Vortrag "Fachkräfteausbildung im vorschulischen Bereich in Europa", in: Protokoll Statusgespräch Bachelor für Elementarpädagogik am 27.01.2004, Magdeburg, S. 11, URL http://www.kinderumweltgesundheit.de/KUG/index2/pdf/ak tuelles/PROTOKOLL_STATUSGESPRAECH_27_1_B.pdf (6.6.2006).
- Schnurrer, Hertha (2004a): Von unseren europäischen Nachbarn lernen. Berufsprofile, Ausbildung und Status der Fachkräfte im Elementarbereich in den EU-Ländern und in den Beitrittsstaaten Polen, Tschechien und Ungarn, in: KiTa aktuell MO 4/2004, S. 76-82.

- Schnurrer, Hertha (2005): ErzieherInnenausbildung Ein Blick zu unseren europäischen Nachbarn, in: Erziehung & Wissenschaft Sachsen-Anhalt 1/2005, S. 7; 5/2005, S. 11; 6/2005, S. 12.
- Schreiber, Norbert (2012): Die Ausbildung von Kinderpfelgerinnen und Sozialassisteninnen. Eine bundesweite Befragung der Leitungen von Berufsfachschulen: Zehn Fragen Zehn Antworten, Deutsches Jugend Institut, München auch unter http://www.weiterbil dungsinitiative.de/uploads/media/Studie18_Schreiber.pdf (3.10.2013).
- Sell, Stefan/Anne Kersting (2010): Gibt es einen (drohenden) Fachkräftemangel im System der Kindertagesbetreuung in Rheinland-Pfalz? Eine empirische Untersuchung zum Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Kurzdarstellung der Hauptergebnisse einer Studie im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (= Remagener Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe 04-2010); auch unter www.stefan-sell.de/texte/kinder-_und_jugendhilfe/Kinder-_und_Jugendhilfe_2010-04.pdf (18.2.2012).
- SenBJS, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (2003): Ausführungsvorschriften über die Ausbildung in den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik. Ausbildungsordnung Erzieher/Erzieherin. 2. Dezember 2003. Berlin; auch unter http://infobub.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r1/blobs/pdf/recht/r_02292.pdf (12.4.2006).
- Speth-QR, Speth, Christine (2010): Qualifikationsrahmen Bildung und Erziehung im Lebenslauf, in: dies., Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2012): Bildungsfinanzbericht 2012, Wiesbaden; auch unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht1023206127004.pdf;jsessionid=5A9167028B6 E7DEB3A8B61437BCE9279.cae1? blob=publicationFile (6.9.2013).
- Statistisches Bundesamt (o.J. [2013]): Bildungsausgaben. Ausgaben je Schüler/-in 2010. Wiesbaden; auch unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/AusgabenSchueler5217109107004.pdf?
 __blob=publicationFile (27.8.2013).
- Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtung aus systemtheoretischer Sicht, in: Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank-Olaf Radtke (Hg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen, S. 36-48.
- Thiersch, Renate/Dieter Höltershinken/Karl Neumann (Hg.) (1999): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze, Juventa, Weinheim/München.
- Thole, Werner/Peter Cloos (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit, in: Angelika Diller,/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 47-77.
- TUD-Master, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften (2009): Studienordnung für den konsekutiven Master-Studiengang Childhood Research and Education Kindheitsforschung, Beratung und Bildung der Technischen Universität Dresden, Dresden, URL http://tu-dresden.de/ die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/stud ium/master/makf/SO_MA_ChildhRes_Ausfertigung_24092009.pdf (14.6.2010).
- VBE, Verband Bildung und Erziehung (2004): Auf den Anfang kommt es an! Positionen des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) zur Elementarerziehung in Deutschland, Berlin,

- 28. Oktober 2004, http://www. vbe.de/uploads/media/041102abschlusspapier.pdf (18.7.2006).
- Weiß, Karin / Susanne Stempinski / Marianne Schumann/ Lis Keimeleder (2002): Qualifizierung in der Kindertagespflege. Das DJI-Curriculum "Fortbildung von Tagesmüttern", Seelze-Velber.
- Wetterer, Angelika (1997): Die Frauenuniversität als paradoxe Intervention. Theoretische Überlegungen zur Problematik und zu den Chancen der Geschlechter-Separation, in: Metz-Göckel, Sigrid/Angelika Wetterer (Hg.), Vorausdenken Querdenken Nachdenken. Texte für Aylá Neusel, Frankfurt a.M./New York, S. 263-278.
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. "Gender at Work" in theoretischer und historischer Perspektive, Konstanz.
- WiFF 2011, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011): Qualifikationsprofil "Frühpädagogik" Fachschule/Fachakademie, München.
- WiFF-Fachtagung (2011): Dokumentation. Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. Ergebnisse Positionen Perspektiven. Fachtagung am 8. Dezember 2010 in Berlin, Deutsches Jugend Institut, auch unter http://www.weiter bildungsinitiative.de/uploads/media/Dokumentation_WiFF_Fachtagung_Qualifizierun g_fruehp._Fachkraefte_an_Fach-_und_Hochschulen.pdf (3.10.2013).
- ZEVA, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2007): Evaluation der Erzieherinnenausbildung am Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin, Hannover, URL http://www.zeva.uni-hannover.de/service/evadownl_pdf/Gutachten_PFH-Berlin.pdf (12.12. 2007).

Verzeichnis der Übersichten

Ubersicht 1:	Historische Entwicklung des Erzieherinnenberufs in Stichworten	17
Übersicht 2:	Ansiedlung der Frühpädagogik im Fach- bzw. Hochschulsektor in den EU-Staaten	24
Übersicht 3:	Ausbildung der Fachkräfte mit Gruppenverantwortung in den jeweils meistbesuchten Tageseinrichtungen für Kinder in EU-Ländern	
Übersicht 4:	Frühpädagogische Studiengänge in vier europäischen Ländern im Vergleich	
Übersicht 5:	Differenzierungen der frühpädagogischen Ausbildungen in der EU	28
Übersicht 6:	Zentrale Elemente professionalisierten Erzieherinnenhandelns	30
Übersicht 7:	Ausbildungs- und Tätigkeitsstrukturen in der Frühpädagogik im engeren Sinne	33
Übersicht 8:	Ausbildungs- und Tätigkeitsstrukturen in der Frühpädagogik im weiteren Sinne	
Übersicht 9:	Bedeutung der Ausbildungsangebote für die Qualitätsentwicklung der unmittelbaren Arbeit mit Kindern	
Übersicht 10:	Frühpädagogik an deutschen Hochschulen bis 2003	42
Übersicht 11:	Frühpädagogik an deutschen Hochschulen 2011	43
Übersicht 12:	Die vier zentralen Charakteristika eines Hochschulstudiums	45
Übersicht 13:	Fachschule und Hochschule im Vergleich	47
Übersicht 14:	Frühpädagogische Fachqualifikationsrahmen	50
Übersicht 15:	Kompetenzsymptomatik frühpädagogischer Ausbildungsdokumente	50
Übersicht 16:	Beschreibungen von Kernkompetenzen in Fachqualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen	54
Übersicht 17:	Berufliche Anforderungen an Erzieher/innen	59
Übersicht 18:	Theorie-Praxis-Integration in einem FH-Bachelor-Studiengang	63
Übersicht 19:	Anerkennung von vorherigen fachlich einschlägigen Ausbildungsleistungen durch die Hochschulen	70
Übersicht 20:	Entscheidungsfragen für Ausbildungs- interessentinnen/-interessenten	70
Übersicht 21:	Selbsteinschätzung des Vorbereitetseins auf frühpädagogische Tätigkeiten durch Ausbildung bzw. Studium: Anteile positiver Bewertungen	
Übersicht 22:	Gründe, die für einen Arbeitsplatzwechsel innerhalb des frühpädagogischen Berufsfelds sprechen	
Übersicht 23:	Einflussfaktoren auf die Kostenentwicklung durch eine Akademisierung der Frühpädagogik	76

Ubersicht 24:	verfügbarer frühpädagogischer Fachkraft	79
Übersicht 25:	Geschlechteranteile in der Frühpädagogik	81
Übersicht 26:	Geschlechteranteile im Berufsfeld Frühpädagogik: Sämtliche Rollen	83
Übersicht 27:	Geschlechteranteile an Berufsfachschüler/innen, Fachschüler/innen und Hochschulstudierenden in Prozent	86
Übersicht 28:	Veränderungen des Frauenanteils in Karriere(vorbereitungs)stufen von 2006 bis 2011	87

Abbildungsnachweise

Titel: Alli Arnold, St. Petersburg (Florida), www.alliarnold.com

- S. 13: Kindergarten im Schloss Germersleben, August 1952; Bundesarchiv Bild 183-15825-0003, Foto: Biscan
- S. 15: Freigelände des Fröbel-Kindergarten Osterholz, 1926; Geschichts@tlas Niedersachsen, URL http://www.geschichtsatlas.de/~gb25/kiga.html
- S. 21: Kindergarten des Dorfes Oppburg (Bezirk Gera), September 1980; Bundesarchiv Bild 183-W0902-0020, Foto: Hubert Link
- S. 9, 30, 35, 42, 43, 45, 72, 83: Grafiken: Daniel Hechler (HoF). Sonstige Grafiken: PP Cartoon Umschlagrückseite: Renate Alf, Freiburg, www.renatealf.de

Die Autoren

Johannes Keil, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) und Doktorand bei Prof. Rüdiger vom Bruch (Wissenschaftsgeschichte) an der Humboldt-Universität zu Berlin zum Thema "Weiterbildung an Hochschulen der DDR". Arbeitsschwerpunkte am HoF: Soziologie der Bildung und Erziehung, Gender und Männlichkeiten in elementarer Bildung, Berufs- und Professionssoziologie. eMail: johannes.keil@ hof.uni-halle.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) und Wissenschaftlicher Leiter des WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulpolitik, Hochschulorganisation, Qualitätssicherung und -entwicklung, akademische Bildung, ostdeutsche Wissenschaftszeitgeschichte, Bildung und Wissenschaft in demografisch schrumpfenden Regionen. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; http://www.peer-pasternack.de

Lieferbare Themenhefte "die hochschule"

Peer Pasternack (Hg.): Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen (2013, 99 S., € 10,-)

Jens Gillessen / Johannes Keil / Peer Pasternack (Hg.): Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken (2013, 198 S., € 17,50)

Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang* (2013, 99 S., € 10,-).

Martin Winter / Carsten Würmann (Hg.): Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg (2012; € 17,50).

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung* (Sonderband 2012, 99 S., € 10,-).

Karsten König / Rico Rokitte: Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund (2012, 210 S.; € 17,50)

Edith Braun / Katharina Kloke / Christian Schneijderberg (Hg.): Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung (2011, 212 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): Hochschulföderalismus (2011, 217 S.; € 17,50)

Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch (2010, 216 S.; € 17,50)

Georg Krücken / Gerd Grözinger (Hg.): Innovation und Kreativität an Hochschulen (2010, 211 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform (2009, 215 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen (2009, 203 S.; € 17,50)

Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; € 17,50)

Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 218 S.; € 17,50)

Peer Pasternack: Forschungslandkarte Ostdeutschland, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler (Sonderband 2007, 299 S., € 17,50)

Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): 10 Jahre HoF (2007, 197 S., € 17,50)

Karsten König (Hg.): Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor (2006, 201 S.; \in 17,50)

Georg Krücken (Hg.): Universitäre Forschung im Wandel (2006, 224 S.; € 17,50)

Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa (2005, 246 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): Konditionen des Studierens (2004, 244 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern (2004, 254 S.; € 17,50)

Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich (2003, 282 S.; \in 17,50)

Barbara Kehm (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich* (2003, 268 S.; € 17,50)

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): Szenarien der Hochschulentwicklung (2002, 236 S.; € 17,50)

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de; http://www.die-hochschule.de

Schriftenreihe "Hochschulforschung Halle-Wittenberg"

Peer Pasternack (Hg.): Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 572 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image. Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte*, Akademische Verlagsveranstalt, Leipzig 2013, 505 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen nach der Föderalismusreform,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011, 368 S.

Peer Pasternack (Hg.): Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010, 547 S.

Eva Bosbach: Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 182 S.

Roland Bloch: Flexible Studierende? Studierreform und studentische Praxis, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 336 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 400 S.

Anke Burkhardt (Hg.): Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 691 S.

Peer Pasternack (Hg.): Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000).* Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes. Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt / Karsten König (Hg.): Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka / Andrä Wolter (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack / Reinhard Kreckel (Hg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm / Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fall-studien des Wandels,* Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Peer Pasternack: Hochschule & Wissenschaft in SBZ/ DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis,* hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: *Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn / Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

HoF-Arbeitsberichte 2011-2013

Online-Fassungen unter

http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm

- 4'13 Gunter Quaißer / Anke Burkhardt: Beschäftigungsbedingungen als Gegenstand von Hochschulsteuerung. Studie im Auftrag der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung, 89 S.
- 3'13 Jens Gillessen / Peer Pasternack: Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt, 127 S.
- 2'13 Thomas Erdmenger / Peer Pasternack: Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt, 99 S.
- 1'13 Sarah Schmid / Justus Henke / Peer Pasternack: *Studieren mit und ohne Abschluss.* Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt, 75 S.
- 7'12 Martin Winter / Annika Rathmann / Doreen Trümpler / Teresa Falkenhagen: Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität, 177 S.
- 6'12 Karin Zimmermann: Bericht zur Evaluation des "Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder", 53 S.
- 5'12 Romy Höhne / Peer Pasternack / Steffen Zierold: Ein Jahrzehnt Hochschule-und-Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010). Erträge einer Meta-Analyse, 91 S.
- 4'12 Peer Pasternack (Hg.): Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 135 S.
- 3'12 Karsten König / Gesa Koglin / Jens Preische / Gunter Quaißer: *Transfer steuern Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern*, 107 S.
- 2'12 Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: Männer und Frauen in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme, 50 S.
- 1'12 Steffen Zierold: Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren, 63 S.
- 7'11 Peer Pasternack / Henning Schulze: Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR), 96 S.
- 6'11 Robert D. Reisz / Manfred Stock: Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisieruna. 45 S.
- 5'11 Peer Pasternack: HoF-Report 2006 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Unter Mitarbeit von Anke Burkhardt und Barbara Schnalzger, 90 S.
- 4'11 Anja Franz / Monique Lathan / Robert Schuster: Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes, 79 S.
- 3'11 Franz, Anja / Claudia Kieslich / Robert Schuster / Doreen Trümpler: Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform, 85 S.
- 2'11 Johannes Keil / Peer Pasternack: Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik, 139 S.
- 1'11 Daniel Hechler / Pasternack, Peer: Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte, 225 S.