

Seit 2004 expandierte die Frühe Bildung in den Hochschulbereich hinein. Als Ergebnis existieren heute bundesweit rund 120 frühpädagogische Studiengänge an 90 Hochschulen. Nach einem Jahrzehnt ist diese Gründungsdynamik zumindest vorläufig zum Abschluss gelangt. Daher ist von einer Teilakademisierung der Frühpädagogik zu sprechen. Innerhalb des Felds der pädagogischen Berufe stellt der Vorgang überdies eine Spätakademisierung dar. Zugleich wurde damit die Mehrstufigkeit der Qualifikationen im Bereich der Frühen Bildung verstärkt: Sie reicht nunmehr von der Berufsfachschule bis zum universitären Master.

Mit den Akademisierungsinitiativen waren sehr konkrete Erwartungen verbunden: Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit, Höherwertigkeit des Berufs (höheres Sozialprestige und bessere Vergütung), Aufstiegschancen, steigende Verbleibsquote im Beruf, mehr Männer in Kitas und intensivierete Forschung zur frühen Kindheit. Diese Erwartungen werden mit den bisherigen Ergebnissen abgeglichen. Dabei wird das Jahrzehnt der frühpädagogischen Akademisierungsbemühungen im Kontext der anderen Ausbildungen im Bereich der Frühen Bildung resümiert.

ISBN 978-3-931982-96-6

Peer Pasternack • Die Teilakademisierung der Frühpädagogik

Peer Pasternack

Unter Mitwirkung von Jens Gillessen, Daniel Hechler, Johannes Keil, Karsten König, Arne Schildberg, Christoph Schubert, Viola Strittmatter, Nurdin Thielemann

Die Teilakademisierung der Frühpädagogik

Eine Zehnjahresbeobachtung



Institut für Hochschulforschung an der
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (HoF)



Peer Pasternack

Unter Mitwirkung von

Jens Gillessen, Daniel Hechler, Johannes Keil, Karsten König, Arne Schildberg, Christoph Schubert, Viola Strittmatter, Nurdin Thielemann

**Die Teilakademisierung der
Frühpädagogik**
Eine Zehnjahresbeobachtung

Akademische Verlagsanstalt
Leipzig 2015

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01FP1137 und 01FP1138 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den AutorInnen.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.dbb.de> abrufbar.

Reihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Akademische Verlagsanstalt Leipzig 2015

© Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg (HoF)
Collegienstraße 62, 06886 Lutherstadt Wittenberg, institut@hof.uni-halle.de,
<http://www.hof.uni-halle.de>

Druck: Osiris-Druck Leipzig

ISBN 978-3-931982-96-6

Inhaltsübersicht

Zentrale Ergebnisse	15
A. Problemstellung und Vorgehen	23
B. Die Erwartungen an die Akademisierung der Frühpädagogik und der Grad ihrer Einlösung	37
1. Erwartung Nr. 1: Qualitätssteigerung durch Professionalisierung	39
1.1. Veränderungen der frühpädagogischen Professionalitäts- anforderungen	39
1.2. Entwicklungen des Ausbildungssystems seit 2004	54
1.3. Kompetenzorientierung in frühpädagogischen Programmdokumenten	81
1.4. Kompetenzorientierung in curricularen Umsetzungen	121
1.5. Individuelle Bewertungen der Ausbildung bzw. des Studiums ..	141
2. Erwartung Nr. 2: Höherwertigkeit des Berufs	148
2.1. Sozialprestige: Aufwertung eines ‚Frauenberufs‘	148
2.2. Vergütungen: Berufsfunktionen und Einkommensstatus	175
2.3. Unbezahlbar? Die Kosten der Akademisierung der Frühpädagogik	180
3. Erwartung Nr. 3: Verbesserte Aufstiegschancen	189
3.1. Berufsrollenvielfalt und Qualifikationsabstufungen	189
3.2. Wer nutzt die neuen Aufstiegschancen mit welchen Erwartungen?	196
4. Erwartung Nr. 4: Steigende Quote des Verbleibs im Beruf	203
4.1. Daten	203
4.2. Mögliche Akademisierungswirkungen	215
5. Erwartung Nr. 5: Mehr Männer in Kitas	218
5.1. Rollenerwartungen und Rollenverhalten	219
5.2. Die quantitative Präsenz von Frauen und Männern in der Frühpädagogik	231
5.3. Aufstieg und Geschlecht: Rollenmodelle	261
6. Erwartung Nr. 6: Intensivierte Forschung zur frühen Kindheit	276
6.1. Ressourcen: Zuwachs und Defizite im Forschungsfeld Frühe Bildung/frühe Kindheit	277
6.2. Aktivitäten: Eine Leistungssymptomatik der Forschung in der Frühpädagogik	301
C. Resümee und Schlussfolgerungen	313

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	11
Zentrale Ergebnisse	15
A. Problemstellung und Vorgehen	23
B. Die Erwartungen an die Akademisierung der Frühpädagogik und der Grad ihrer Einlösung.....	37
1. Erwartung Nr. 1: Qualitätssteigerung durch Professionalisierung.....	39
1.1. Veränderungen der frühpädagogischen Professionalitäts- anforderungen.....	39
1.1.1. Positionen der Verbände und der Politik	40
1.1.2. Positionen der Wissenschaft	44
1.1.3. Konvergenz von Bildungspolitik und Wissenschaft: Kompetenzorientierung (<i>Ko-Autor: Johannes Keil</i>).....	51
1.2. Entwicklungen des Ausbildungssystems seit 2004.....	54
1.2.1. Strukturelle und inhaltliche Neuerungen	54
Gründungsdynamiken im Hoch- und Fachschulsektor (55). Va- riantenvielfalt im Hochschulbereich (58). Hierarchie der Ausbil- dungsstufen (61)	
1.2.2. Fachschulen vs. Hochschulen?	64
Fachschulische Leistungsfähigkeit (65). Merkmale des Hoch- schulstudiums (71). Hochschulähnliche Fachschulen? (74)	
1.3. Kompetenzorientierung in frühpädagogischen Programmdokumenten	81
1.3.1. Fachqualifikationsrahmen als strategische Dokumente	81
1.3.2. Auswertungsmodell.....	85

1.3.3.	Gesamtschau: Elf Qualifikationsrahmen, Ausbildungs- und Studienprogramme (<i>unt. Mitarb. v. Johannes Keil</i>).....	88
	Zentrale berufliche Handlungsfelder (89). Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial (92). Lernziele: Wissen, Können, Haltung (95). Kernkompetenzen (96). Metavergleich NRW-Fachschule und PiK-Qualifikationsrahmen (100). Fazit (102)	
1.3.4.	Einzelvergleich: Vergleichbarkeit und Anerkennungs- fähigkeit zwischen Fach- und Hochschule (<i>Ko-Autorin: Viola Strittmatter</i>).....	104
	Strukturen und Formalia (106). Curriculare Präsenzen: Zentrale berufliche Handlungsfelder – Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial – wissens-, könnens- und haltungsbezogene Lernziele (107). Leistungsnachweise und Prüfungen (113). Fazit (116)	
1.3.5.	Diploma Supplements (<i>unt. Mitarb. v. Johannes Keil</i>).....	118
1.4.	Kompetenzorientierung in curricularen Umsetzungen	121
1.4.1.	Die Methodenausbildungen	122
1.4.2.	Die Theorie-Praxis-Verflechtungen (<i>unt. Mitarb. v. Karsten König</i>)	126
1.4.3.	Professionsorientierungen in Abschlussarbeiten an Fach- und Hochschule: Ein Vergleich (<i>Ko-AutorInnen: Karsten König, Viola Strittmatter</i>).....	131
	Methodisches Vorgehen (132). Rahmenbedingungen (135). Ergebnisse (136). Fazit (139)	
1.5.	Individuelle Bewertungen der Ausbildung bzw. des Studiums (<i>Ko-Autor: Johannes Keil, unt. Mitarb. v. Christoph Schubert</i>).....	141
1.5.1.	Retrospektive Bewertungen: Berufseinsteiger/innen.....	142
1.5.2.	Kritikpunkte: Fachschüler/innen und Studierende kurz vor dem Abschluss	144
2.	Erwartung Nr. 2: Höherwertigkeit des Berufs	148
2.1.	Sozialprestige: Aufwertung eines ‚Frauenberufs‘	148
2.1.1.	Kurvenreiche Professionalisierungsgeschichte: Kleinkinderziehung als Beruf seit dem 19. Jahrhundert	150
2.1.2.	Abweichende Erfahrung: Erzieherinnen in der DDR (<i>Ko-Autor: Johannes Keil</i>)	156
2.1.3.	Abweichender Fall: Frühpädagogik in Deutschland im europäischen Vergleich	163
2.1.4.	Symbolische Aufwertung: DQR-Niveau 6	168
	Aufbau und Funktion des DQR (168). Die Kontroverse (170). Der DQR im Alltag (173)	

2.2.	Vergütungen: Berufsfunktionen und Einkommensstatus	175
2.2.1.	Entwicklung des Anforderungsprofils	175
2.2.2.	Entwicklung der Vergütungen	177
2.3.	Unbezahlbar? Die Kosten der Akademisierung der Frühpädagogik (<i>Ko-Autor: Arne Schildberg</i>)	180
2.3.1.	Direkte Kosten pro Ausbildung	183
2.3.2.	Kosten unter Einbeziehung der indirekten Ausbildungskosten.....	185
2.3.3.	Kosten unter Einbeziehung der Berufsverbleibsquoten	186
3.	Erwartung Nr. 3: Verbesserte Aufstiegschancen	189
3.1.	Berufsrollenvielfalt und Qualifikationsabstufungen.....	189
3.1.1.	Das frühpädagogische Berufsfeld im engeren Sinne	189
3.1.2.	Das frühpädagogische Berufsfeld im weiteren Sinne	191
3.1.3.	Arbeit mit Kindern vs. Arbeit für Kinder	192
3.2.	Wer nutzt die neuen Aufstiegschancen mit welchen Erwartungen? (<i>Ko-Autor: Johannes Keil, unt. Mitarb. v. Christoph Schubert</i>).....	196
3.2.1.	Familiäre und qualifikatorische Bildungshintergründe.....	197
3.2.2.	Berufliche Wünsche und Erwartungen	198
4.	Erwartung Nr. 4: Steigende Quote des Verbleibs im Beruf (<i>Ko-Autor: Arne Schildberg</i>)	203
4.1.	Daten	203
4.1.1.	Fluktuationsthese	204
4.1.2.	Plausibilitätsprüfungen	206
4.2.	Mögliche Akademisierungswirkungen	215
4.2.1.	Der Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Berufsverbleibsquote	215
4.2.2.	Der Zusammenhang von Berufsverbleibsquote und Ausbildungskosten.....	216
5.	Erwartung Nr. 5: Mehr Männer in Kitas	218
5.1.	Rollenerwartungen und Rollenverhalten (<i>unt. Mitarb. v. Johannes Keil und Christoph Schubert</i>)	219
5.1.1.	Männer und Frauen: Pädagogische Wirkungen	220
5.1.2.	Frauen und Männer: Teameffekte.....	226
5.1.3.	Geschlechtsspezifische Motive der Wahl einer frühpädagogischen Ausbildung	229

5.2.	Die quantitative Präsenz von Frauen und Männern in der Frühpädagogik (<i>Ko-Autoren: Johannes Keil, Nurdin Thielemann, unt. Mitarb. v. Christoph Schubert</i>).....	231
5.2.1.	Personen in Ausbildung und Studium	231
	Auszubildende (232). Fachschüler/innen (236). Studierende (237)	
5.2.2.	Personal in Beschäftigung	240
	Freiwilligendienst (241). Zweitkraft (242). Gruppenleitung (243). Kita-Leitung (244). Einrichtungsträger: Mitarbeiter/innen (246). Einrichtungsträger: Leitungsebene (247)	
5.2.3.	Personal in Ausbildungseinrichtungen	248
	Berufsfachschule und Fachschule für Sozialpädagogik: Lehrper- sonal (248). Berufsfachschule und Fachschule für Sozialpädago- gik: Leitungsebene (249). Fort- und Weiterbildungsträger: Lehr- personal und Leitungsebene (250). Berufsakademie/Fachhoch- schule: ProfessorInnen (251). Pädagogische Hochschule/Uni- versität: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen (254). Pädagogi- sche Hochschule/Universität: ProfessorInnen (255)	
5.2.4.	Zusammenfassung	255
5.3.	Aufstieg und Geschlecht: Rollenmodelle	261
5.3.1.	Professionalisierung und Geschlecht: Die Erfahrungen der Anderen – sechs Beispiele (<i>Ko-Autor: Jens Gillessen</i>)	262
	Geburtshilfe (262). Krankenpflege (264). Soziale Arbeit (265). Lehramt (267). Ingenieurberuf (268). Medizinische Röntgen- technik (270). Fazit (271)	
5.3.2.	Frühpädagogik: Geschlechtersensibilität und Entgeschlechtlichung.....	273
6.	Erwartung Nr. 6: Intensivierte Forschung zur frühen Kindheit (<i>Ko-Autor: Daniel Hechler</i>).....	276
6.1.	Ressourcen: Zuwachs und Defizite im Forschungsfeld Frühe Bildung/frühe Kindheit	277
6.1.1.	Institutionelle und Personalressourcen	277
	Forschungsressourcen durch Studiengänge: Universitäten und Fachhochschulen (278). Forschungsressourcen durch Feldstabi- lisierung (283). Forschungsressourcen durch nebenhochschul- ische und hochschulübergreifende Strukturen (285). Hochschul- interne Strukturen (289)	
6.1.2.	Epistemische (In-)Stabilität	293
	Dissensanzeichen (293). Euphorie und Abbruch in den 60er/ 70er Jahren – Euphorie und Themen heute (294)	
6.1.3.	Probleme der forschungsfeldinternen Selbstrekrutierung	299

6.2. Aktivitäten: Eine Leistungssymptomatik der Forschung in der Frühpädagogik.....	301
6.2.1. Präsenz in Fachzeitschriften	302
6.2.2. Qualifikationsschriften	304
6.2.3. Drittmittelprojekte	306
6.3. Fazit.....	309
C. Resümee und Schlussfolgerungen.....	313
1. Die ungeplante Hochschulreform.....	315
2. Gestufte Professionalisierung.....	318
3. Die Erwartungen an die Akademisierung und ihre Einlösung.....	326
4. Geschlechtsspezifische Implikationen.....	331
5. Entscheidungshilfe: Die Kriterien individueller Entscheidungen für den richtigen Ausbildungsgang	334
6. Fachschulen und Hochschulen: Möglichkeiten der Annäherung.....	337
Glossar	343
Literatur.....	357
Verzeichnis der Übersichten	381
Die Studien aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF) zur Professionalisierung der Frühpädagogik	386
AutorInnen	392

Zentrale Ergebnisse

In der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft vollzieht sich seit den 90er Jahren ein **dynamisierter Professionalisierungsprozess**. Dieser reagiert ebenso auf gewachsene gesellschaftliche Ansprüche an die frühe Bildung, wie er diese antreibt. Ursächlich dafür war zunächst ein Syndrom, das sich aus vier Elementen zusammensetzte: den Ergebnissen der diversen Schulleistungsstand-Untersuchungen, neueren Erkenntnissen der Hirnforschung, der demografischen Entwicklung und ökonomischen Humankapitalansätzen. Hinzu traten Anforderungen, die infolge gesellschaftlich gewandelter Verhältnisse und Ansprüche in den Vordergrund rückten: insbesondere die Diversifizierung von Familiensituationen, Migrationseffekte, eine verstärkte Partizipation von Adressaten (hier: Eltern) sowie Erfordernisse der Organisationsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen.

„**Auf den Anfang kommt es an!**“, lautete die zentrale Aussage: Was in frühen Lebensjahren versäumt wurde, sei in späteren Stufen der individuellen Bildungsbiografien nicht oder nur schwer (und teuer) nachzuholen bzw. zu reparieren. Daher bedürfe es einer deutlichen Qualitätssteigerung in der Frühen Bildung. Hier ordnet sich die Etablierung von frühpädagogischen Hochschulstudiengängen ein, die seit 2004 betrieben worden war.

Dieser Vorgang stellt im Vergleich mit den typischen Verläufen von Innovationen an Hochschulen eine Ungewöhnlichkeit dar:

- Er war eine **ungeplante Hochschulreform**, sowohl seitens der Politik als auch des Hochschulsystems. Jede Hochschule agierte hier auf eigene Rechnung.

- Die frühpädagogischen Akademisierungsiniciativen gingen nicht von der Politik aus, hatten vielmehr **anfänglich politische Widerstände** zu überwinden.

- Sie blieben **um Inhalte zentriert**, statt dem Strukturfehler vieler Hochschulreformen zu verfallen und die Form der Inhalte in den Mittelpunkt zu rücken.

- Diese Reform musste nicht gegen den Willen der einzelnen Hochschulen oder ihrer Angehörigen durchgesetzt werden, sondern war **selbstorganisiert**.

Kurz: Die Hochschulen erwiesen sich hier als **innovationsfähig**, **ohne** dazu eines **politischen Anstoßes** zu bedürfen.

Neu entstanden sind dabei rund 110 Studiengänge, so dass aktuell 119 Möglichkeiten an 90 Hochschulen bestehen, Frühpädagogik zu studieren. Damit ist von einer **Teilakademisierung** der Frühpädagogik zu sprechen. Innerhalb des Felds der pädagogischen Berufe stellt der Vorgang überdies eine **Spätakemisierung** dar. Nach zehn Jahren ist der Gründungsprozess neuer Studiengänge zu einem vorläufigen Abschluss gekommen. Damit ist der Zeitpunkt günstig, um eine Bilanzierung dieses Jahrzehnts der frühpädagogischen (Teil-)Akademisierung zu unternehmen.

I. Ausbildungslandschaft

Die einschlägigen Studienangebote umfassen formal wie auch inhaltlich **unterschiedliche Offerten**:

- Sie schließen nach sechs oder sieben Semestern mit einem Bachelor oder nach drei oder vier Semestern mit einem Master ab. Es gibt sowohl berufsbegleitende als auch Vollzeitstudiengänge. Die berufsbegleitenden Angebote laufen in ei-

ner Kombination aus Selbststudium, z.T. online-gestützt, und Präsenzphasen. Neben den Studiengängen werden auch Zertifikatskurse angeboten. Diese umfassen wenige Wochen bis mehrere Monate.

■ Inhaltlich finden sich drei Gruppen unterschiedlicher frühpädagogischer Studienangebote: im engeren Sinne frühpädagogische, frühpädagogisch affine für einen beruflich spezialisierteren Einsatz sowie managementorientierte, die für eine Tätigkeit als Einrichtungleiter/in oder im Management von Einrichtungsträgern qualifizieren. Daneben bestehen, wie früher schon, frühpädagogische Vertiefungsmöglichkeiten innerhalb erziehungswissenschaftlicher Studiengänge.

■ All diese Angebote lassen sich wiederum an jeweils verschiedenen Hochschularten studieren: Universitätsstudien sind besonders theorie- und forschungsorientiert. Die Angebote der Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und Berufsakademien sind stark berufsorientiert.

Innerhalb dieses Spektrums gibt es allerdings eindeutige Schwerpunkte: 84 Prozent der Studiengänge sind Bachelor-Programme. Bei 66 Prozent steht die Frühpädagogik im Mittelpunkt der Studieninhalte, während ein Viertel der Studiengänge auf Leitungs- und Managementaufgaben im frühpädagogischen Sektor vorbereitet (und 10 % Spezialpädagogiken umfassen). 81 Prozent der Studiengänge finden an Fachhochschulen statt. Der ‚**typische Studiengang**‘ ist also ein **Bachelor-Programm an einer FH**, das **rein frühpädagogisch** fokussiert ist.

Entsprechend sind auch die entscheidenden Qualitätsimpulse für frühpädagogische Bildungs- und Erziehungstätigkeiten zu erwarten: Sie werden von den Bachelor-Studiengängen an Fachhochschulen ausgehen, da deren AbsolventInnen so-

wohl wissenschaftlich ausgebildet sind als auch zu einem relevanten Teil ihren beruflichen Einsatz in der frühpädagogischen Gruppenarbeit finden.

Zugleich waren die frühpädagogischen Professionalisierungsprozesse seit 2004 durch ein zentrales Merkmal ausgezeichnet: die Erzeugung und **Verstärkung von Mehrstufigkeit der Qualifikationen**, indem auf allen Ebenen des Hochschulbildungssystems – vom Berufsakademie-Bachelor bis zum Universitäts-Master – zusätzliche Bildungsangebote etabliert wurden. Damit bestehen nun Qualifikationsstufen, die von Fortbildungen für Kindertagespflege über berufliche Erstausbildungen zur Kinderpflegerin bzw. Sozialassistentin und Fachschulen für Sozialpädagogik bis hin zu Hochschulen reichen, wobei unter letzteren sämtliche Einrichtungstypen von der Berufsakademie über die FH und PH bis zur Universität beteiligt sind.

Ein vergleichender Blick in die frühpädagogischen Ausbildungssysteme der europäischen Nachbarschaft ergibt hier ein frappierendes Bild: Einerseits sind die Unterschiede zwischen den europäischen Staaten durchaus beträchtlich. Andererseits integriert die frühpädagogische Ausbildungslandschaft in Deutschland unterdessen die **komplette EU-Vielfalt**.

Entgegen verbreiteter Wahrnehmungen hat sich aber der **Fachschulbereich** hinsichtlich des Ausbaus an Angeboten als **dynamischer** im Vergleich zum Hochschulsektor erwiesen:

■ Während sich die Studienangebote von neun auf 119 erhöht haben, expandierten die Fachschulen für Sozialpädagogik in den letzten zehn Jahren von zirka 400 auf 626 Einrichtungen.

■ Während die Hochschulen statt ursprünglich etwa 250 AbsolventInnen

jährlich rund 2.000 frühpädagogische Fachkräfte entlassen werden, steigerten die Fachschulen ihre Absolventenzahlen von rund 15.000 auf 25.800, d.h. um rund 11.000. Die Fachschulen haben damit ihr AbsolventInnen-Output um das Sechsfache des Absolventenzuwachses der Hochschulen erhöht.

Insgesamt betrachtet, kommt die **Akademisierung** bislang **nur ausnahmsweise im Kernbereich der frühen Bildung** an, also bei der Berufsrolle der herkömmlichen Erzieherin.

Wird Verwissenschaftlichung als Bestandteil von Professionalisierung betrachtet, dann ergeben sich aus der verstärkten Mehrstufigkeit der Qualifikationen auch **unterschiedliche Professionalitätsgrade** oder zumindest -profile:

- Der Ausbildungsansatz der Fachschulen ist ausdrücklich ein handlungsorientierter. Um die Handlungsorientierung herum gruppieren sich kanonisierte Wissensbestände, aktuelles wissenschaftliches Wissen, Methodenausbildung usw. Die Wissens- und Methodenvermittlung sind von der Handlungsorientierung abgeleitet.

- Dagegen steht an Hochschulen die Wissenschaftsorientierung im Zentrum, von der aus Handlungsorientierungen entwickelt werden. Das Hochschulstudium zielt auf wissenschaftliche Urteilsfähigkeit. Zugleich stehen die Hochschulstudiengänge unter dem Druck, in möglichst jeglicher Hinsicht nachzuweisen, dass sie sowohl das leisten, was die Fachschulen erbringen, als auch darüber hinaus wesentliche zusätzliche Leistungen zu erbringen.

Einstweilen ist die Auffassung, dass Professionalisierung nur wirksam auf der Basis von Akademisierung zu erreichen sei, eine Meinung unter vielen. Andere Akteure bauen auf die Akademisierung der

Einrichtungsleitungen, dadurch zu erzeugender „Leadership“ und pädagogischer Führung. Die Fachschulrepräsentanten vertreten eine **Professionalisierung** ohne Akademisierungserfordernis, also **ohne Verwissenschaftlichung**. Indem an der Professionalisierung der Frühpädagogik Fachschulen, Berufsakademien, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Universitäten beteiligt sind, muss diese jedenfalls als **Mehrebenen-Herausforderung** begriffen werden.

II. Gender-Implikationen

Die Frühpädagogik ist traditionell eine weibliche Domäne. Eine **geschlechtsspezifische Eröffnungsbilanz** zur Präsenz von Frauen und Männern in den verschiedenen Berufspositionen des frühpädagogischen Feldes erbrachte folgendes:

- Auf allen Ebenen des frühpädagogischen Bereichs dominieren Frauen quantitativ. Diese Dominanz streut zwischen 56 und 97 Prozent.

- Im Bereich der beruflichen Erst- und der Fachschulausbildung ist der Männeranteil etwa doppelt so hoch wie in den seit 2004ff. gestarteten frühpädagogischen Studiengängen.

- Obwohl die beruflichen Erst- und die Fachschulausbildungen zu etwa 15 Prozent von Männern wahrgenommen werden, beträgt deren Anteil an der Gruppenarbeit mit Kindern nur um drei Prozent.

- Im Bereich der Leitungs- und Anleitungsfunktionen ist der Männeranteil deutlich höher als in der unmittelbaren Gruppenarbeit.

- Ebenso ist im Bereich der Lehrenden aller Ebenen – Berufsfachschule, Fachschule für Sozialpädagogik und Hochschule – der Männeranteil vergleichsweise hoch. Allerdings dominieren quantitativ auch dort 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-Mitarbeiter-Position zur Professur deutlich mehr Männern als Frauen gelingt.

■ Andererseits ist der Frauenanteil bei den Universitätsprofessuren um zehn Prozentpunkte höher als bei den Professuren an Fachhochschulen und Berufshochschulen.

■ Dennoch beträgt der Schwund des Frauenanteils beim Aufstieg von der Wissenschaftlichen-Mitarbeiter-Position zur Universitätsprofessur fast 20 Prozentpunkte.

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.

Vor diesem Hintergrund ist mit dem Wechsel zur teilakademisierten Zone nun eine spannungsreiche Herausforderung in der Frühpädagogik zu bewältigen. Das Berufsfeld soll für Männer attraktiviert werden, um eine ausgewogenere Geschlechtermischung herzustellen, und die Professionalisierung soll den Frauen in diesem traditionell weiblich dominierten und zugleich unterprivilegierten Feld Karrierechancen eröffnen, die in männlich dominierten Feldern selbstverständlich sind. Hier liegt es nahe, dass sich ein **Zielkonflikt** ergeben wird:

■ Indem und soweit der bislang weiblich dominierte Beruf der frühpädagogischen Fachkraft 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.

Ohne aktive Gegensteuerung muss daher in Rechnung gestellt werden, dass die Teilakademisierung eine verstärkte, gleichsam **„nachholende“ geschlechtsspezifische Hierarchiedifferenzierung** erzeugen könnte. 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 zunehmend in weit geringerem Maße von Frauen besetzt, als dies ihrem Anteil am gesamten Berufsfeld entspricht. Das Ziel, den *Erzieherinnen* Karriereoptionen zu eröffnen, die sie aus der bisherigen Aufstiegssackgasse befreien, würde damit verfehlt. 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 Verstärkung einer geschlechtsspezifischen Unwucht in der

Hierarchie des frühpädagogischen Feldes vermeiden lassen, die durch die geschlechtsspezifischen Rekrutierungs- und Karrieremuster erzeugt würde, wie sie aus anderen Feldern bekannt sind.

Es handelt sich mithin um eine **paradoxe Herausforderung**: Die Geschlechterdifferenz ist (einstweilen) besonders zu thematisieren, um sie (dereinst) überflüssig zu machen. Aus pädagogischen wie gleichstellungspolitischen Gründen müssen ebenso Männer für das Berufsfeld unterhalb der Leitungsebenen gewonnen werden, wie dies nicht zu Lasten der Aufstiegschancen für Frauen gehen darf. Durch entsprechende Aufmerksamkeit und Interventionen ließen sich in der Frühpädagogik Voraussetzungen schaffen, um erstmals eine zunächst geschlechtergerechte, im weiteren dann geschlechtsindifferente Professionalisierung zu gestalten. Zunächst könnte dazu die wünschenswerte Steigerung der Präsenz von Männern mit expliziter Ermutigung und Förderung von Frauen zum Aufstieg verbunden werden.

III. Erwartungen erfüllt?

Die Erwartungen an die Akademisierung hatten sich auf Qualitätssteigerung der frühkindlichen Bildungsarbeit, eine Höherwertigkeit des Berufs (höheres Sozialprestige und bessere Bezahlung), Aufstiegschancen, eine steigende Verbleibsquote, mehr Männer in Kitas und intensivierte Forschung zur frühen Kindheit gerichtet. In welchem Maße konnten diese Erwartungen bisher bedient werden?

■ Eher indirekte Wirkungen auf die **Qualität** in der Frühen Bildung gehen von den Studienangeboten für Kita-Management und den wissenschaftsorientierten der Master-Stufe aus: über verbesserte Anleitung, Führung und Organisation, also Professionalitätssteigerung des Managements, sowie über intensivierte

frühpädagogische Forschung, die mit der erhöhten Anzahl von fachlich einschlägigen WissenschaftlerInnen möglich wird. Direkte Qualitätswirkungen hingegen können dann eintreten, wenn akademisiertes Personal in der Gruppenarbeit mit den Kindern tätig wird, also die frühpädagogischen Basisprozesse (mit-)gestaltet. Tatsächlich kommt ein großer Teil der StudienabsolventInnen dort an: 70 Prozent der frühpädagogischen Akademiker/innen sind zumindest auf ihrer ersten Stelle nach dem Studium unmittelbar in der Gruppenarbeit mit Kindern tätig.

■ Das **Sozialprestige** des Berufs der Erzieherin (bzw. Frühpädagogin) hat sich in den letzten Jahren zwar verbessert, allerdings unabhängig von der Teilakademisierung. Vielmehr war diese Entwicklung eine Folge der intensivierten gesellschaftlichen Debatten um den Stellenwert der frühkindlichen Bildung. Diese Debatten hingen unmittelbar mit der erhöhten Teilnahme an Kindertagesangeboten zusammen. Sie wiederum wurde durch den gesetzlichen Anspruch auf einen U3-Betreuungsplatz sowie die gestiegene Erwerbs- und Karriereungung von Frauen gefördert. Die Einordnung des Fachschulabschlusses „Staatlich anerkannte/r Erzieher/in“ auf Niveau 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens stellt eine symbolische Aufwertung des Erzieher/innen-Berufs dar – allerdings ausdrücklich jenseits der Akademisierung, denn auf Niveau 6 ist auch der Bachelor platziert.

■ Die **Einkommensentwicklung** der Erzieher/innen war in den letzten Jahren zwar positiv: Sie stieg seit 2009 um etwa 20 Prozent. Doch war dies nicht von der Teilakademisierung des Berufsfeldes getrieben. Ursächlich wirkten vielmehr die hohe Nachfrage nach Fachkräften im Bereich der Frühen Bildung und der Tarifdruck der Gewerkschaften. Bislang errei-

chen lediglich 16 Prozent der Bachelor-AbsolventInnen auf ihrer ersten Stelle eine Einstufung, die angewandte wissenschaftliche Kenntnisse voraussetzt. Die HochschulabsolventInnen verdienen nur dann mehr als andere Fachkräfte, wenn sie höhere Berufspositionen bekleiden – was aber auch für FachschulabsolventInnen zutrifft. Im übrigen werden in den Kindertageseinrichtungen, trotz der Einkommenszuwächse, anhaltend geringe Durchschnittsgehälter realisiert, da rund die Hälfte der Erzieher/innen teilzeitbeschäftigt ist.

■ Die Fachschulausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieher/in galt als (weitestgehende) Karrieresackgasse. Hier haben die neuen Hochschulstudiengänge **Aufstiegchancen** eröffnet, die auch wahrgenommen werden. Drei Viertel der Bachelor-Studierenden haben bereits einen Abschluss in einem Erziehungsberuf. Von diesen erhoffen sich 94 Prozent berufliche Aufstiegchancen durch das Studium. 48 Prozent der bisherigen frühpädagogischen Bachelor-AbsolventInnen haben auch bereits leitende Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen erreicht.

■ Seit Jahrzehnten gibt es eine vergleichsweise hohe **Fluktuation** aus dem Berufsfeld Frühe Bildung hinaus. Hier ist die Erwartung, dass die akademisierten Fachkräfte eine steigende Verbleibsquote im Beruf realisieren werden. So sind zirka 75 Prozent der an Hochschulen ausgebildeten sonstigen PädagogInnen dauerhaft in ihrem Studienfach beruflich tätig, was um 15 Prozentpunkte über dem Berufsverbleib der Fachschul-Erzieher/innen liegt. Belastbare Aussagen zu den studierten FrühpädagogInnen werden sich hierzu erst in etwa zehn Jahren gewinnen lassen. Sobald aber die akademisierten Fachkräfte den gleichen Berufsverbleib realisieren wie sonstige PädagogInnen mit Hochschulabschluss, korrigieren sich auch deutlich die Kosten

der verschiedenen Ausbildungs- bzw. Studienvarianten. Am günstigsten schneidet in einer Betrachtung, die den Berufsverbleib einbezieht, das FH-Bachelor-Studium ab: Die Kosten für eine dem Berufsfeld tatsächlich zur Verfügung stehende 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. Dies spricht in einer Perspektive, die Berufsbiografien zugrundelegt und damit den Berufsverbleib in den Blick bekommt, für mindestens eine verstärkte Akademisierung. Konsequenz zu Ende gedacht, spricht es auch aus finanziellen Erwägungen für eine Vollakademisierung.

■ Mit der Einführung frühpädagogischer Studiengänge war die Hoffnung verbunden, **mehr Männer für Kitas** 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. Hierzu ist vorerst ein ernüchternder Befund zu notieren: Der Männeranteil in den Studiengängen ist konstant niedrig und beträgt acht Prozent. An den Fachschulen für Sozialpädagogik hingegen liegt er mittlerweile bei 18 Prozent. Damit hat sich dieser Ausbildungsweg einstweilen als leistungsfähiger hinsichtlich der zusätzlichen Gewinnung von Männern erwiesen.

■ Die Erwartung, dass die Hochschulstudiengänge auch **mehr wissenschaftliche Ressourcen** bedeuten und damit zu einer intensivierten Forschung zur frühen Kindheit führen, ist in Teilen eingetreten. Mit der Etablierung der Studiengänge ging eine Vervielfachung der Anzahl früh-

pädagogischer Professuren einher. Eingeschränkt werden die diesbezüglichen Wirkungen aber dadurch, dass sich die Teilakademisierung der Frühpädagogik auf die Fachhochschulen konzentriert hat. Dort gibt es durch die hohen Lehrdeputate und die weitestgehende Abwesenheit eines wissenschaftlichen Mittelbaus deutlich geringere Forschungsressourcen als an Universitäten. Letztere sind, was die Einrichtung frühpädagogischer Angebote betrifft, vorerst sehr zurückhaltend geblieben. Gleichwohl ist es von 2003 auf 2014 zu einer Versechsfachung der Forschungsressourcen für das Themenfeld Frühe Bildung/Frühe Kindheit gekommen – was angemessen nur zu bewerten ist, wenn man sich das niedrige Ausgangsniveau vor Augen hält. Für die frühpädagogische Forschung – die nur einen Teil der Arbeiten zu Früher Bildung/früher Kindheit ausmacht – lässt sich festhalten: Die Zahl der wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten konnte von jährlich acht auf 19,6 gesteigert werden. Ebenso steigerte sich die frühpädagogische Präsenz in den beiden wichtigsten Zeitschriften der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft auf 600 Prozent. Auch die Drittmittelleinwerbungen sind – den zugriffsfähigen Daten zufolge – offenbar deutlich gestiegen.

Die Teilakademisierung der Frühpädagogik ist insofern durchaus **nicht ohne Wirkungen** geblieben. Bislang sind diese allerdings durchwachsen:

■ **Ohne Einfluss** blieben die Hochschulstudiengänge bei drei Entwicklungen: Das Sozialprestige des Berufs der Erzieherin hat sich zwar verbessert, doch ergab sich dies unabhängig von der Teilakademisierung. Auch die positive Einkommensentwicklung der Erzieher/innen der letzten Jahre hatte andere Ursachen. Einen Beitrag zur stärkeren Geschlechtermischung des Personals der Frühen Bil-

dung haben die Studiengänge noch nicht erbracht. Diesbezüglich erweisen sich die Fachschulen für Sozialpädagogik als leistungsfähiger.

■ **Ambivalent** wird die Erwartung bedient, dass mehr Forschung zur frühen Kindheit stattfindet: Dies ist in Teilen eingetreten, wird aber dadurch beschränkt, dass sich die Teilakademisierung auf die weniger forschungsintensiven Fachhochschulen konzentriert hat und die Universitäten zurückhaltend geblieben sind.

■ **Positive Effekte** lassen sich in zweierlei Hinsicht formulieren: Zum einen wird eine Mehrheit der frühpädagogischen Akademiker/innen nach Studienabschluss in der Gruppenarbeit tätig, so dass begründet Qualitätseffekte in der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern angenommen werden dürfen. Zum anderen haben die Hochschulstudiengänge Karrierechancen eröffnet, die von aufstiegsorientierten Erzieherinnen auch wahrgenommen werden.

Bei aller Professionalisierung aber werden die Hoffnungen auf und Bestrebungen hin zu guter Früher Bildung ohne **angemessene Personalschlüssel** auf Dauer in Überforderung und Demotivation des Personals versinken. Nötige, aber nicht geleistete Ausgaben lassen sich nicht durch Qualitätssteigerung substituieren. Die Ausgaben und damit die Ausstattungen der Kindertageseinrichtungen müssen vielmehr den Umfang erreichen, der dauerhafte Qualität erst ermöglicht.

IV. Fachschulen & Hochschulen

Inhaltlich ist das zentrale Merkmal der jüngeren Entwicklungen, dass sich eine **produktive Wettbewerbllichkeit** zwischen den verschiedenen beteiligten Institutionen(typen) herausgebildet hat: Nicht zuletzt unter dem Eindruck der Entwicklungen an den Hochschulen führt ei-

ne ganze Reihe von Fachschulen für Sozialpädagogik intensive Reformen ihrer Ausbildungsgänge durch. Die Hochschulstudiengänge hingegen bemühen sich, insbesondere dem Einwand, sie seien theorieelastig, zu begegnen. Sie widmen deshalb ihre besondere Aufmerksamkeit der Theorie-Praxis-Verflechtung.

Aufgrund der Größenordnungen – bundesweit rund 120 frühpädagogische Studiengänge und 626 Fachschulen für Sozialpädagogik, rund 2.000 Hochschul- und zirka 26.000 FachschulabsolventInnen – ist vorerst **kein grundlegender Systemwechsel** in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte zu erwarten. Die Fachschulen werden für längere Zeit die wesentlichen Lieferanten des Berufsnachwuchses für den frühpädagogischen Bereich bleiben. Die Hochschulen ergänzen das Angebot und zeichnen für eine Teilakademisierung der Frühpädagogik verantwortlich.

Aus dieser Situation wird sich mittelfristig **keine Verdrängungskonkurrenz** zwischen Fach- und Hochschulen entwickeln: Das Beschäftigungssystem kann nicht nur sämtliche AbsolventInnen absorbieren. Vielmehr entsteht – sofern keine zusätzlichen Anstrengungen unternommen werden, um frühpädagogisches Fachpersonal auszubilden und zu gewinnen – eine Angebotslücke.

Indem keine Verdrängungskonkurrenz entsteht, sind auch die Voraussetzungen günstig, um Fach- und Hochschulen aufeinander zu beziehen. So ließen sich etwa sukzessive **institutionelle Übergänge** von Fachschulen in Hochschulen vorbereiten. Der Weg dahin könnte ein wettbewerbliches Förderprogramm von Bund und Ländern sein. Für dieses müssten sich Fachschulen mit Organisationsent-

wicklungskonzepten bewerben, die folgendes beinhalten:

- die gezielte Personalentwicklung des Lehrpersonals, zum einen durch Promotionen von FachschuldozentInnen, 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, würden dann aus dem Förderprogramm ihre zusätzlichen Kosten finanziert. Diese fielen insbesondere dadurch an, dass den Fachschullehrkräften zeitliche Freiräume für Promotion und Forschungsprojekte ermöglicht werden müssen. Denn 26-Stunden-Lehrdeputate stehen deren Durchführung deutlich im Wege.

Zum Abschluss wäre dann eine institutionelle Evaluation durchzuführen. Fachschulen, die diese erfolgreich bestehen, würden daraufhin als Fachbereiche für Frühpädagogik an Berufsakademien oder Fachhochschulen überführt. Fachschulen, welche die Evaluation (noch) nicht bestehen, hätten 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.