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

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

Peer Pasternack

Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung

Hochschulforschung Halle-Wittenberg

Herausgegeben für das Institut für Hochschulforschung (HoF) von
Peer Pasternack

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.

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

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 qantitative 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 *(Ko-Autor: Johannes Keil)* 51

1.2. Entwicklungen des Ausbildungssystems seit 2004 54

1.2.1. Strukturelle und inhaltliche Neuerungen 54

Gründungsdynamiken im Hoch- und Fachschulsektor (55). Variantenvielfalt im Hochschulbereich (58). Hierarchie der Ausbildungsstufen (61)

1.2.2. Fachschulen vs. Hochschulen? 64

Fachschulische Leistungsfähigkeit (65). Merkmale des Hochschulstudiums (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 *(unt. Mitarb. v. Johannes Keil)*.....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 Anerkennungsfähigkeit zwischen Fach- und Hochschule *(Ko-Autorin: Viola Strittmatter)*.....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 *(unt. Mitarb. v. Johannes Keil)*.....118
1.4. Kompetenzorientierung in curricularen Umsetzungen 121
1.4.1. Die Methodenausbildungen 122
1.4.2. Die Theorie-Praxis-Verflechtungen *(unt. Mitarb. v. Karsten König)* 126
1.4.3. Professionsorientierungen in Abschlussarbeiten an Fach- und Hochschule: Ein Vergleich *(Ko-AutorInnen: Karsten König, Viola Strittmatter)*.....131
Methodisches Vorgehen (132). Rahmenbedingungen (135). Ergebnisse (136). Fazit (139)
1.5. Individuelle Bewertungen der Ausbildung bzw. des Studiums *(Ko-Autor: Johannes Keil, unt. Mitarb. v. Christoph Schubert)*.....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 *(Ko-Autor: Johannes Keil)* 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 *(Ko-Autor: Arne Schildberg)* 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? *(Ko-Autor: Johannes Keil, unt. Mitarb. v. Christoph Schubert)*.....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 *(Ko-Autor: Arne Schildberg)* 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 *(unt. Mitarb. v. Johannes Keil und Christoph Schubert)* 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 qantitative Präsenz von Frauen und Männern in der Frühpädagogik *(Ko-Autoren: Johannes Keil, Nurdin Thielemann, unt. Mitarb. v. Christoph Schubert)* 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: Lehrpersonal (248). Berufsfachschule und Fachschule für Sozialpädagogik: Leitungsebene (249). Fort- und Weiterbildungsträger: Lehrpersonal und Leitungsebene (250). Berufsakademie/Fachhochschule: ProfessorInnen (251). Pädagogische Hochschule/Universität: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen (254). Pädagogische 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 *(Ko-Autor: Jens Gillessen)* 262
Geburtshilfe (262). Krankenpflege (264). Soziale Arbeit (265). Lehramt (267). Ingenieurberuf (268). Medizinische Röntgentechnik (270). Fazit (271)
5.3.2. Frühpädagogik: Geschlechtersensibilität und Entgeschlechtlichung 273
6. Erwartung Nr. 6: Intensivierte Forschung zur frühen Kindheit *(Ko-Autor: Daniel Hechler)* 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 Feldstabilisierung (283). Forschungsressourcen durch nebenhochschulische und hochschulübergreifende Strukturen (285). Hochschulinterne 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

Abkürzungsverzeichnis

ADS	Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom
agj	Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe
akj-stat	Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, TU Dortmund
AKL	Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleich
APO-BK	Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg
APVO	Ausbildungs- und Prüfungsverordnung
ASFH	Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin
ASH	Alice-Salomon-Hochschule Berlin
ASS	Alice-Salomon-Schule Hannover, Fachschule für Sozialpädagogik
AWiFF	Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
BA	Bundesagentur für Arbeit
B.A.	Bachelor of Arts
BAG-BEK	Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit
BAGKAE	Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen/Erzieher
BAT	Bundesangestelltentarif
Ba-Wü	Baden-Württemberg
bawüff	Baden-Württembergischer Forschungsverbund Frühpädagogik
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BeA	Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik
BETA	Bundesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder
BIKS 3–10	Längsschnittstudie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BöfAE	Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieher/innen
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BuFDi	Bundesfreiwilligendienst(leistender)
CCKids	Competence Center Kids an der HAW Hamburg
CEPES	Centre Européen pour l’Enseignement Supérieur, Bukarest
CP	Credit Point
DBSH	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.
DivER	Arbeitsgruppe „Diversity in Education Research“, Universität Hamburg
DJI	Deutsches Jugendinstitut, München
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover
EBK	Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der ASH Berlin
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EFH	Evangelische Fachhochschule
EHS	Evangelische Hochschule
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EU	Europäische Union
e.V.	eingetragener Verein
EWFT	Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag
FA	Fachakademie
FB	Fachbereich
FBE	Forschungsverbund Frühkindliche Bildung und Entwicklung Niedersachsen
FBT	Fachbereichstag
FBTS	Fachbereichstag Soziale Arbeit
FFB	Forschernetzwerk Frühe Bildung Sachsen-Anhalt

FFBE	Forschungsnetzwerk Frühkindliche Bildung und Entwicklung an der Leibniz Universität Hannover
FH	Fachhochschule
FKB	Fachkräftebarometer
FörMig	Kompetenzzentrum Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Hamburg
FS	Fachschule (für Sozialpädagogik)
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
FQR	Fachqualifikationsrahmen
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
HAW	Hochschule für angewandte Wissenschaften
HIS	Hochschul-Informations-System, Hannover
HNS	Herman-Nohl-Schule Hildesheim, Fachschule für Sozialpädagogik
Hochschulnetzwerk BEK	Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg
HoF	Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HS	Hochschule
ICEC	Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung [am DJI]
IDeA	Forschungszentrum Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk, Frankfurt a.M.
i.d.R.	in der Regel
IFK	Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam
ifoebb	Institut für familiale und öffentliche Erziehung, Bildung, Betreuung, Frankfurt a.M.
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
JLU	Justus-von-Liebig-Universität Gießen
JMK	Jugendministerkonferenz
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
KatHS	Katholische Hochschule
KFB	Kompetenzzentrum Frühe Bildung, HS Magdeburg-Stendal
kids	Institut für Frühkindliche Bildung an der EHS Dresden
Kita	Kindertagesstätte
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KldB	Klassifikation der Berufe 2010 [der Bundesstatistik]
KMK	Kultusministerkonferenz
Ko-MiK	Koordinationsstelle Männer in Kitas
KomNet-QuaKi	Kommunales Netzwerk für Qualitätsmanagement in der Kindertagesbetreuung [Brandenburg]
KTK	Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder
LAG	Landesarbeitsgemeinschaft
LOEWE	Landes-Offensive zur Entwicklung Wissenschaftlich-ökonomischer Exzellenz [Hessen]
LSA	Land Sachsen-Anhalt
M.A.	Magister Artium, Master of Arts
MBFJ	Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz
MK LSA	Ministerium für Kultur Sachsen-Anhalt
NEPS	Nationales Bildungspanel
Nifbe	Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
NRW	Nordrhein-Westfalen
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
pädQUIS	Pädagogische Qualitäts-Informations-Systeme (ASH-Berlin-An-Institut)
Pairfam	Panel Analysis of Intimate Relationships an Family Dynamics
PFH	Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin, Fachschule für Sozialpädagogik
PFV	Pestalozzi-Fröbel-Verband
PH	Pädagogische Hochschule
PiK	Profis in Kitas [Programm der Robert Bosch Stiftung]
PISA	Programme for International Student Assessment [Schulleistungsstudie]
QR	Qualifikationsrahmen
SenBJS	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin
SozArb	Soziale Arbeit
SSCI	Social Science Citation Index

SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
StatBA	Statistisches Bundesamt
SWS	Semesterwochenstunden
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study [Schulleistungsstudie]
TU	Technische Universität
TVöD	Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VBE	Verband Bildung und Erziehung
vbw	Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft
VO	Verordnung
VZÄ	Vollzeitäquivalent
WIFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
ZEP	Forschungszentrum für Elementar- und Primarbildung an der PH Weingarten
ZEVA	Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover
ZfE	Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
ZfkJ	Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der EHS Freiburg
ZfP	Zeitschrift für Pädagogik

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 Erkentnissen 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 Akademisierungsinitiativen 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 **Spätakademisierung** 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 Einrichtungsleiter/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 sowohl 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 Qualifikationsstufungen, 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 Absolventenzuwaches 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 Berufsakademien.
- 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 Erzieher*innen* 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 Karriereneigung 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 **Aufstiegschancen** eröffnet, die auch wahrgenommen werden. Drei Viertel der Bachelor-Studierenden haben bereits einen Abschluss in einem Erziehungsberuf. Von diesen erhoffen sich 94 Prozent berufliche Aufstiegschancen 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. Konsequent 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 Drittmitteleinwerbungen 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 Bildung 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 stattfinde: 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, sodass 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 Wettbewerblichkeit** 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 theorielastig, 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 Organisationsentwicklungskonzepten 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.

A.

Problemstellung
und
Vorgehen

Die Frühe Bildung gilt als Schlüssel für gelingende individuelle Lebensgestaltungen – bzw. umgekehrt, je nach Qualität, als eine der Ursachen des Misslingens. Dazu verwies 2013 eine „Gesamtevaluation familienbezogener Leistungen" einerseits darauf, dass bei einem systematischen Vergleich dieser Leistungen die öffentlich geförderte Kindertagesbetreuung besonders auffällig sei: „Es handelt sich um die einzige Maßnahme, die sich substantiell positiv auf alle analysierten Ziele auswirkt." (Bonin et al. 2013: 4)

Andererseits werde aber das familienpolitische Ziel der frühen Förderung von Kindern nur dann erreicht, wenn letztere mit einer pädagogisch guten Betreuungsqualität einhergeht (ebd.: 6). Zu diesem Punkt wiederum hatte die NUBBEK-Studie[1] 2012 etwas festgestellt, das Beruhigung nicht nahelegte:

> „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." (Tietze et al. 2012: 9)

Zugleich zeigen die Ergebnisse der empirischen Forschung: Nicht die normativ aufgeladene Frage „Kinderbetreuung außerhalb der Familie – ja oder nein?" trifft das entscheidende Problem, sondern die Frage, auf welche Qualität die Kinder in den Einrichtungen (und in den Familien) treffen (Übersicht 1). Die Qualität pädagogischer Prozesse ergibt sich zum einen aus den Rahmenbedingungen, insbesondere Betreuungsverhältnissen bzw. Gruppengrößen, und zum anderen aus der Qualität des pädagogischen Personals.

Nun treffen im deutschen Bildungssystem 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 sechsten Lebensjahr, werden Kinder – soweit sie Tageseinrichtungen 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). In diesen Einrichtungen ist überdies die Heterogenität der Kinder so groß wie in keinem anderen (nachfolgenden) Bildungsbereich.

Zugleich entfaltet die in den Altersstufen von null bis sechs Jahren durchlaufene Bildung und Sozialisation prägende Wirkungen für die

[1] Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit

Übersicht 1: Qualität zuerst: Das empirische Wissen über die Wirkungen von Kindertagesbetreuung

Frage	Antwort	Details
Führt die institutionelle Betreuung zu Beeinträchtigungen in der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder?*	Keine eindeutigen Belege. Die Mehrzahl der Studien findet weder positive noch negative Auswirkungen.	Der Betreuungsumfang sollte aber moderat sein – speziell im ersten Lebensjahr. Die Kontrolle sonstiger Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung ist nötig. Auswirkungen des Kita-Besuchs deutlicher, konstanter und stärker im kognitiv-leistungsbezogenen als im sozial-emotionalen Bereich
Wie wird die kognitiv-sprachliche Entwicklung durch den frühen Besuch einer Kindertageseinrichtung beeinflusst?*	Positiv. Der frühe Besuch steht aller Wahrscheinlichkeit nach mit späteren hohen Bildungsabschlüssen in Verbindung. Für Kinder ab drei Jahren bis zum Schulanfang zeigen sich im Hinblick auf die fachliche Entwicklung deutliche positive Auswirkungen.	
Wovon sind die Auswirkungen Besuch einer Kindertageseinrichtung maßgeblich abhängig?*	Von der Qualität, welche die Kinder in den Einrichtungen erfahren.	Hochwertige Anregungsprozesse haben deutliche positive Auswirkungen im fachlichen Bereich, unabhängig von der Altersgruppe der Kinder.
Machen Bildungsmaßnahmen nur Sinn, wenn sie von professionellen Institutionen außerhalb der Familie ausgehen?**	Neben der Qualitätsverbesserung von Bildungsinstitutionen ist eine stärkere Einbeziehung von Familien in Bildungs- und Betreuungsprogramme wichtig, da so die Effizienz der Bildungsmaßnahmen erhöht werden kann.	Neben der primär auf das Kind ausgerichteten Förderung außerhalb der Familie sollten diese Angebote immer auch die Familie einbeziehen.
Haben in Bildung investierte Ressourcen in allen Altersabschnitten das gleiche Kosten-Nutzen-Verhältnis, wenn der Nutzen in Erfolgsmaßen (z.B. geringe Arbeitslosigkeit, Fürsorgeabhängigkeit) gemessen wird?**	Mit Bildungsinvestitionen in frühen Lebensabschnitten kann ein besseres Kosten-Nutzen-Verhältnis erzielt werden als mit Investitionen in späteren Lebensabschnitten. Dieses Verhältnis ist besonders groß, wenn durch die Bildungsmaßnahmen kritische Entwicklungsfenster genutzt werden.	Aus einer Lebenslaufperspektive sind Bildungsinvestitionen, also qualitativ sehr gute frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote in der frühen Kindheit besonders sinnvoll, da besonders rentabel.
Sind Bildungsinterventionen immer sinnvoll, auch wenn deren Qualität nicht so hoch ist, da vor allem wichtig sei, dass man überhaupt etwas tut?**	Ein nachweisbarer Nutzen ist nur für qualitativ hochwertige, in ihrer Wirksamkeit überprüfte Maßnahmen gegeben.	Die hohe Rendite frühkindlicher Bildungsinvestitionen kann nur bei einer pädagogisch guten Qualität erreicht werden.

Basis: Metaauswertungen empirischer Studien durch *Aktionsrat (2015: 52-56) und **Leopoldina et al. (2014: 106f.); eigene Verdichtung

nachfolgende Schul- und Ausbildungsbiografie. Um die Qualität der Frühen Bildung und die Qualifizierung des Personals in einen unmittelbaren Zusammenhang zu setzen, hatte sich aber erst ein Syndrom herausbilden müssen, das sich aus vier Elementen zusammensetzt:

- den Ergebnissen der diversen *Schulleistungsstand-Untersuchungen*: Diese – PISA, TIMSS usw. – platzierten anfangs das deutsche Schulwesen überwiegend im hinteren und mittleren Drittel, was nicht nur als nationalnarzisstische Kränkung erfahren, sondern auch als Gefahr „für den Standort" wahrgenommen wurde. Dies war der „große Paukenschlag, mit dem 2001 die Neuentdeckung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen eingeleitete wurde …, insbesondere der empirische Nachweis, wie sehr Bildungsbenachteiligung in Deutschland durch das Milieu, in dem Kinder aufwachsen geprägt und so sozial vererbt wird" (Leu 2014);
- neueren Erkenntnissen der *Hirnforschung*: Sie machen auf die Prozesse aufmerksam, die bei Kindern im Vorschulalter ablaufen und, sofern einmal gehemmt, später nicht mehr oder nur mit großem Aufwand nachgeholt werden können (zusammenfassend: Kasten 2008; 2009; Leopoldina et al. 2014: 22-38);
- der *demografischen Entwicklung*: Deren defizitäre Fertilitäts-Mortalitäts-Bilanz verhilft der alten Bildungsreform-Parole, alle „Begabungsreserven" zu erschließen, zu einer Renaissance (vgl. Bertelsmann Stiftung 2010);
- ökonomischen *Humankapitalannahmen*: Investitionen in Bildung von Menschen wirkten sich positiv auf deren zukünftige Produktivität aus (vgl. Fritschi/Oesch 2008: BDA 2006; Leopoldina et al. 2014: 77-79).

Diese sehr unterschiedlichen Begründungslinien treffen sich in einer „hinzugewonnenen Bildungsbedeutsamkeit der frühen Lebensjahre" (Rauschenbach/Schilling 2013: 113). Sie sorgte dafür, dass die Notwendigkeit einer Qualitätssteigerung der frühkindlichen Bildung auf allgemeinere politische Akzeptanz stieß.

Damit bestätigte sich ein häufiger beobachtbares Muster, wie bildungspolitische Anliegen eine Chance auf Durchsetzung gewinnen: Typischerweise gelingt ihnen das dann, wenn unterschiedliche Interessen – getragen von ansonsten einander nicht zwingend zugeneigten Akteuren und mitunter gegensätzlichen Motiven – eine Schnittmenge aufweisen. Dadurch können sie sich gegenseitig stabilisieren, so dass die Durchsetzungskraft entsteht, die jeweils allein nicht zu gewinnen wäre.

„Auf den Anfang kommt es an!", lautet dann die zum Schlagwort gewordene Kernaussage (VBE 2004): Was in frühen Lebensjahren ver-

säumt wurde, sei in späteren Stufen der individuellen Bildungsbiografien nicht oder nur schwer (und teuer) nachzuholen bzw. zu reparieren. Aus pädagogischer Sicht ist diese Erkenntnis nicht ganz neu. Doch wird sie nun ergänzt durch Anforderungen, die durch gesellschaftlich gewandelte 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.[2] Diese bauen auf dem Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung auf. Sie überschreiten damit das zuvor dominierende Verständnis: Danach hatte die Arbeit mit Kindern im Alter von null bzw. drei bis sechs Jahren vorrangig Betreuung zu gewährleisten.

Die Umsetzung der Bildungspläne erfordert eine Qualitätssteigerung der frühpädagogischen Arbeit. Die dazu nötigen Qualifikationsvoraussetzungen zu schaffen, ist das zentrale Anliegen der Professionalisierung in diesem Sektor und seiner zentralen Berufsrolle Erzieher/in bzw. Frühpädagogin/Frühpädagoge. Das Gelingen frühkindlicher Bildungsprozesse, so heißt es nun, dürfe nicht nur oder vornehmlich vom Engagement und den individuellen Talenten der einzelnen Erzieher/innen abhängen. Es müsse vielmehr auch und ganz wesentlich durch deren entsprechende Ausbildung ermöglicht werden.

Auf solche neuen Anforderungen und veränderten gesellschaftlichen Erwartungen reagierten diverse Initiativen zur Qualitätsverbesserung der Ausbildungen an den Fachschulen für Sozialpädagogik einerseits und zur Etablierung frühpädagogischer Hochschulstudiengänge andererseits. Vor dem Hintergrund der gestiegenen Anforderungen erschien und erscheint es vielen Akteuren als unabweisbar, die Qualifikationen des Personals in der Frühen Bildung auf Hochschulniveau anzuheben. Andere sehen die Fachschulbildung als sowohl entwicklungsbedürftig als auch entwicklungsfähig.

Das vollständige Tätigkeitsspektrum in der Frühen Bildung reicht von der Kindertagesbetreuung durch Tagesmütter/-väter, der Zweitkraft und der 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

[2] eine Übersicht aller Bildungspläne unter http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027 (15.6.2015)

Übersicht 2: Sprachregelungen im vorliegenden Report

Wir verwenden für den gesamten Text folgende vereinfachenden Sprachregelungen:

- „**Fachschulen**" bezeichnet sowohl Fachschulen für Sozialpädagogik und Fachschulen für Sozialwesen (letztere in Brandenburg und Rheinland-Pfalz) als auch die bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik.
- Mit „**Schüler/innen**" werden diejenigen benannt, die eine Ausbildung an Fachschulen absolvieren, unbeschadet dessen, dass z.B. an den Fachakademien die Bezeichnung „Studierende/r" gilt.
- Die Bezeichnung „**Studierende/r**" wird allein für StudentInnen an Hochschulen verwendet. Ebenso wird der Begriff „Studium" allein für Hochschulausbildungen genutzt.
- Die Fachschulausbildung wird als „**postsekundar**" bezeichnet, um sie von den (tertiären) Hochschulstudiengängen abzusetzen – auch wenn im Deutschen Qualifikationsrahmen sowohl die Erzieher/innen-Ausbildung als auch der Hochschulbachelor auf Niveaustufe 6 eingeordnet worden sind.
- „**Frühpädagogik**" ist die Sammelbezeichnung für „Frühpädagogik", „Erziehung und Bildung im Kindesalter", „Elementarpädagogik", „Kindheitspädagogik" usw.

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.

Ein solches Tätigkeitsspektrum benötigt mindestens in seinen gehobenen Positionen akademische Bildungsmöglichkeiten. Bis in die zweite Hälfte der 2000er Jahre musste der Bereich Frühe Bildung, sobald er akademisiertes Personal benötigte, auf AbsolventInnen von Nachbarfächern zurückgreifen: Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, Psychologie und Soziologie insbesondere. Lediglich für die Lehrkräfte an (Berufs-)Fachschulen gab es fachlich einschlägige Studiengänge.

2004 aber starteten die ersten drei Hochschulstudiengänge für Frühpädagogik. Bis 2011 begannen in jedem Semester bundesweit mehrere neue frühpädagogische Hochschulstudiengänge. Nach dem Gründungsboom kam es dann zu einer Dämpfung und inzwischen einem weitgehenden Stillstand bei der Neueinrichtung frühpädagogischer Studienangebote (vgl. FKB 2014: 69). Richtet man jedoch den Blick weniger auf das, was nicht entstanden ist, sondern mehr darauf, was es anders als 2004 nunmehr gibt, dann lässt sich festhalten: Rund 110 Studiengänge sind neu entstanden. Einige wenige gab es auch schon zuvor, so dass aktuell 119 Möglichkeiten an zirka 90 Hochschulen bestehen, Frühpädagogik zu studieren.[3]

[3] vgl. http://www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/. Die genauen Zahlen ändern sich laufend, insbesondere durch

Zugleich ist spätestens seit den Debatten über den „Akademisierungswahn“ (Nida-Rümelin 2014) eines nicht mehr so selbstverständlich wie zuvor: dass ein Beruf akademisiert werden müsse, bei dem es bisher auch ohne akademische Ausbildung ging. Insbesondere politisch wurde eine vollständige Akademisierung des bisherigen Erzieher/innen-Berufs auch während des vergangenen Jahrzehnts nie angestrebt, und sie würde wohl auch den Hochschulsektor akut überfordern. Daher ist mittel- und ggf. langfristig von einer *Teil*akademisierung des Berufsfeldes auszugehen. Im Verhältnis zu den anderen pädagogischen Berufen ist diese zugleich eine Spätakademisierung.

Indem die Akademisierungsinitiativen in der Teilakademisierung stecken blieben, hat das Angebot frühpädagogischer Studiengänge die Stufung der Qualifikationen, über die das pädagogische Personals im frühkindlichen Bildungssektor verfügt, verstärkt. Die Stufung reicht nunmehr von Fortbildungen für Kindertagespflege über berufliche Erstausbildungen zur Kinderpflegerin bzw. Sozialassistentin und Ausbildungen an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik bis hin zu Studienmöglichkeiten an Hochschulen der verschiedensten Typen, wobei zudem Zertifikats-, Bachelor- und Masterprogramme angeboten werden.

Für die letzteren ist ein Diskussionspunkt in den aktuellen Debatten, ob die Professionalisierung des bisherigen Erzieher/innen-Berufs auch nach außen hin durch eine begriffliche Präzisierung kenntlich gemacht werden sollte und könnte. Viele Vertreter/innen der neuen frühpädagogischen Studiengänge plädieren mittlerweile für eine Benennung dessen, was sie lehren (und erforschen), als „Kindheitswissenschaften“ oder „Kindheitspädagogik“. 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, in denen es um *Frühe* Bildung geht, sind die von null bis sechs Jahren. Dieser Bereich ist mit „Kindheitswissenschaften/-pädagogik“ weniger präzise benannt als mit „Frühpädagogik“. Daher wird hier im weiteren auch letzterer Begriff verwendet.

Aus den frühpädagogischen Hochschulstudiengängen werden jährlich ca. 2.000 Absolventinnen und Absolventen hervorgehen. Da die bundesweit 626 postsekundaren Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik jährlich etwa 26.000 AbsolventInnen entlassen (FKB 2014: 10, 75-77), werden sie auch weiterhin den weitaus größeren Teil des

---

Neueinrichtung von Master-Programmen als Fortführung bereits vorhandener Bachelor-Studiengänge und die gelegentliche Einstellung einzelner Programme oder deren Fusion mit anderen Studiengängen.

Fachpersonals ausbilden. Vor diesem Hintergrund sind immer die verschiedenen Ebenen des gesamten Ausbildungssystems in den Blick zu nehmen.

Indem an der Professionalisierung der Frühpädagogik Fachschulen, Berufsakademien, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Universitäten beteiligt sind, ist diese als Mehrebenen-Herausforderung zu begreifen. Das wiederum kann nicht davon absehen, dass der frühkindliche Betreuungs- und Bildungsbereich traditionell von Frauen dominiert wird. Die Stufung von Qualifikationen ist historisch regelmäßig zu deren Ungunsten ausgefallen – paradigmatisch lässt sich hier die Geburtshilfe anführen: Frauen waren und blieben Hebammen, während Männer die Verwissenschaftlichung nutzten, um die ärztlichen Positionen zu okkupieren. Betrachtungen solcher Bereiche wären daher unvollständig, wenn sie die Genderperspektive ausklammerten. Gerade vor dem Hintergrund, dass das frühpädagogische Feld auch für Männer attraktiviert werden soll, stellt sich nicht zuletzt die Frage nach den geschlechtsspezifischen Auswirkungen der Professionalisierungsprozesse.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) hat zehn Jahre lang mit Ausdauer die Akademisierung der Frühpädagogik wissenschaftlich begleitet:

- Begann die Bearbeitung des Themas 2005 mit einer bildungsökonomischen Analyse für den 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung zu den Kostenauswirkungen der Akademisierung,
- so schloss sich daran zunächst die wissenschaftliche Begleitung des ersten neuen frühpädagogischen FH-Studiengangs (an der ASH Berlin) an (2006-2008),
- konnte dann das Thema fortgesetzt werden mit einer Landschaftsanalyse der frühpädagogischen Ausbildung im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung (2009),
- einem Vergleich der Curricula von Fachschulen und FH im Auftrag des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen an der Universität Hildesheim (2010) sowie
- einer Expertise zur Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungs- bzw. Studienprogrammen (2010/2011), durchgeführt im Rahmen des Programms „Profis in Kitas“ (PiK) der Robert-Bosch-Stiftung, bis hin
- zum BMBF-Projekt „Professionalisierung der frühpädagogischen Berufsrolle (ProPos)“, das 2011–2015 im Rahmen der Förderinitiative „Frauen an die Spitze“ betrieben wurde.[4]

[4] vgl. am Ende des Bandes: „Studien aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF)

Auf dieser Grundlage lässt sich nun eine Bilanz von zehn Jahren (Teil-) Akademisierung der Frühpädagogik ziehen – genau zu dem Zeitpunkt, an dem mit bundesweit rund 120 neu eingerichteten Studiengängen die Expansionsphase zum Abschluss gekommen ist.

Einige Fragen erwiesen sich von Beginn an oder im Laufe der Zeit als so zentral, dass sie in (fast) allen realisierten Projekten bearbeitet wurden. Da die Professionalisierung im Mittelpunkt der zu untersuchenden Prozesse steht, waren die Professionsverständnisse im (Aus-)Bildungssystem und im Berufsfeld zu ermitteln und ins Verhältnis zu setzen. Da die Professionalisierungsbemühungen im (Aus-)Bildungssektor auf geänderte Anforderungen des Berufsfeldes einesteils reagieren, anderenteils solche bewirken bzw. vorantreiben sollen, war die Entwicklung innerhalb der Professionalisierung des Berufsfeldes zu untersuchen:

- Welche Leistungsfähigkeiten weisen die einzelnen Institutionentypen von Fachschule bis Universität hinsichtlich der Professionalisierung auf?
- Wie durchlässig sind die verschiedenen Stufen des frühpädagogischen Ausbildungssystems? Findet eine Überwindung der bisherigen Qualifikations- und Aufstiegssackgasse statt?
- Gibt es eine hinreichende Passung zwischen den Strukturen und inhaltlichen Anforderungen des Berufsfeldes einerseits, den Strukturen und inhaltlichen Angeboten des Ausbildungssystems andererseits?
- In welchem Umfang vermögen die quantitativ dominierenden Frauen von der neuen Höherwertigkeit ihres Berufes zu profitieren? Wie entwickeln sich die tatsächlichen Aufstiegschancen für Frauen durch die Professionalisierungsprozesse? Inwiefern ist es unter dem Aspekt einer anzustrebenden Geschlechterindifferenz funktional, wenn die Stufung der frühpädagogischen Ausbildungen nicht nur dauerhaft beibehalten, sondern verstärkt wird?

Um diesen Fragen nachzugehen, sind im Laufe unserer über zehn Jahre reichenden Untersuchungen zahlreiche methodische Zugänge mobilisiert worden. Übersicht 3 stellt diese im Überblick dar.

---

zur Professionalisierung in der Frühpädagogik“; desweiteren http://www.hof.uni-halle.de/projekte/fruehpadagogische-ausbildung/, http://www.hof.uni-halle.de/projekte/fruhpadagogische-professionalisierung-in-genderperspektive-propos/; zu den Ergebnissen der Niedersachsen-Studie vgl. Pasternack/Strittmatter (2013)

Übersicht 3: Methodische Zugänge

Methode	
Spezifikation	**Details**
1. Dokumentenanalysen	
Curricula und Rahmenrichtlinien der Berliner Fachschulen für Sozialpädagogik und ASH Berlin (2007/2008)	vergleichende Auswertung der Curricula
14 frühpädagogische Qualifikationsrahmen und Ausbildungs/-Studienprogramme (2011)	2 allgemeine QRs, 8 frühpäd. Fach-QRs, 1 Ausbildungsprogramm Berufsfachschule, 1 Ausbildungsprogramm Fachschule, 1 FH-BA-Studienprogramm, 2 Uni-Master-Studienprogramme
3 Modulhandbücher (2011)	2 niedersächsische Fachschulen für Sozialpädagogik, Kontrast: EBK-ASH-Bachelor-Programm; vergleichende Auswertung hinsichtlich Hochschuladäquatheit der Fachschulcurricula
Selfmonitoring-Studien EBK-Studiengang ASH Berlin (2007/2008)	betr. Erstsemesterbefragungen, Praxisphasen, Anrechnungen, Studierendenzusammensetzungen, Workload, internationale Kooperationen, Weiterbildungen
7 Praktikumsberichte (2007)	EBK-Studiengang ASH Berlin
39 Abschlussarbeiten (2007)	18 Berliner Fachschularbeiten, 21 Bachelor-Arbeiten EBK-ASH
Internationaler Vergleich (2007, 2010)	Sekundäranalyse; Ausbildungsvarianten in der Frühpädagogik
Presseberichterstattung (2005-2015)	Diskursdominierende Topoi
2. Landschaftskartierungen	
Internetrecherchen: frühpädagogische Ausbildungs-/Studienangebote (2007, 2010, 2015)	Bestandsaufnahme und Typologisierung
Internetrecherchen: Forschungs- und Vernetzstrukturen der frühpädagogischen Forschung (2015)	Bestandsaufnahme und Typologisierung
3. Experteninterviews	
6 Ausbildungs- bzw. Studiengangsleiter/innen (2006)	ASH Berlin und 3 Berliner Fachschulen für Sozialpädagogik
3 Studiengangsvertreter/innen (2013/2014)	EFH Dresden und ASH Berlin. Anonymisierte Auswertung
4 Vertreter/innen der unterschiedlichen Ausbildungswege (2013/2014)	2 Quereinsteiger (m) in Fachschulausbildung, 1 Dipl.-Sozialpäd. (m) im Kita-Bereich, 1 Absolventin frühpädagogischer Bachelor-Studiengang. Anonymisierte Auswertung
2 Personen mit Anleitungsaufgaben (2013/2014)	1 Kitaleitung Leipzig, 1 Einrichtungsträger Berlin. Anonymisierte Auswertung
4. Gruppeninterviews	
2 mit 7 Studierenden des EBK-Studiengangs (2., 4., 6. Sem.) an der ASFH Berlin (2006)	Anonymisierte Auswertung

Methode	
Spezifikation	**Details**
5. Statistische Analysen	
Sekundäranalyse zu den direkten Ausbildungskosten der verschiedenen Bildungswege (2005, 2014)	Quellen: Statistisches Bundesamt, HIS
Modellrechnungen zu den indirekten Ausbildungskosten der verschiedenen Bildungswege (2005, 2014)	unter Berücksichtigung bildungsbiografischer Voraussetzungen und Berufsverbleibsquoten
Sekundäranalyse Geschlechterrelationen (2012)	Personal im frühpädagogischen Feld: FSJ, Zeitkräfte, Gruppenleitungen, Kita-Leitungen; Schüler/innen und Lehrende an (Berufs-)Fachschulen; Quellen: Bundesstatistik und vorliegende Studien
Primärerhebung Geschlechterrelationen (2012, 2014)	Personal im frühpädagogischen Feld: Einrichtungsträger, (Berufs-)Fachschulleitungen, Fort- und Weiterbildung; Studienbewerber/innen, Studierende und Lehrende an Hochschulen
Modellrechnung Forschungsressourcen (2015)	hochschulartenspezifisch, Feldstabilisierungseffekte, nebenhochschulische Strukturen
Primärerhebung zu Forschungsindikatoren (2015)	Publikationsdichte in ZfP/ZfE
Sekundäranalyse zu Forschungsindikatoren (2015)	Qualifikationsschriften, Drittmittelprojekte
6. Schriftliche Befragungen	
217 Fachschüler/innen bzw. Studierende im letzten Ausbildungs-/Studienjahr (2013)*	63 Fachschüler/innen, 154 Studierende (29 : 71 %); darunter 8 bzw. 12 Männer. Anonymisierte Auswertung
199 Berufseinsteiger/innen (2012)**	147 Fachschul-, 52 HochschulabsolventInnen (74 : 26 %); darunter 10 bzw. null Männer. Anonymisierte Auswertung

* Um Teilnehmer/innen zu gewinnen, wurden die Ausbildungseinrichtungen direkt angeschrieben. Diese leiteten über bestehende eMail-Verteiler die Bitte um Registrierung zur Online-Befragung weiter. Durch dieses Verfahren registrierten sich online bis zum 1.2.2013 insgesamt 412 Personen, die aufgrund ihrer Angaben als Fachschüler/innen bzw. Studierende im letzten Ausbildungs-/Studienjahr identifiziert werden konnten, mit ihrer E-Mail-Adresse. An diese Kontakte wurde ein personalisierter Link zur Online-Umfrage versendet, den nach zwei Erinnerungen insgesamt 235 Personen geöffnet hatten. 217 beantworteten die Fragen (z.T. unvollständig).

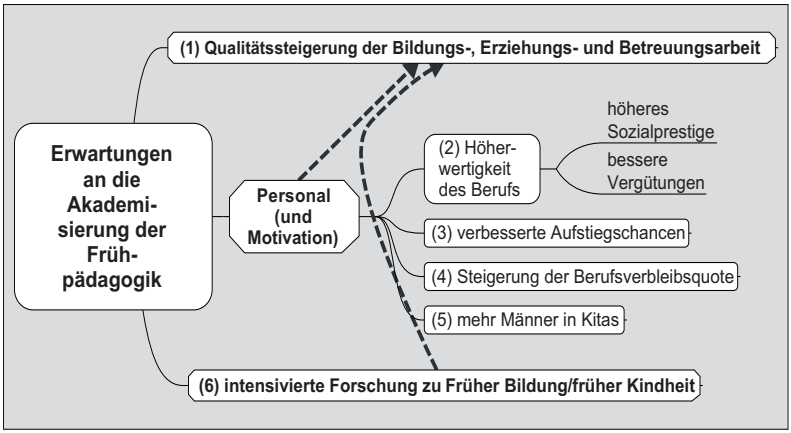
** Für diese Befragung konnten zwei Zugänge für die Teilnehmergewinnung erschlossen werden: Die großen Trägerverbände von Kindertageseinrichtungen und die Landesjugendämter leiteten in ihrem jeweiligen Einzugsbereich über bestehende eMail-Verteiler die Bitte um eine Registrierung zur Online-Befragung an die Leitungen der Kindertagesstätten weiter. Bis zum 1.10. 2012 registrierten sich insgesamt 370 Personen, die aufgrund ihrer Angaben als Berufseinsteiger/innen identifiziert werden konnten, mit ihrer eMail-Adresse. Als Berufseinsteiger/innen wurden alle Personen gewertet, bei denen der Arbeitsbeginn im Feld der Frühpädagogik bis zu drei Jahre zurücklag. An diese Kontakte wurde ein personalisierter Link zur Online-Umfrage versendet, den nach zwei Erinnerungen insgesamt 233 Personen geöffnet hatten. Geantwortet haben letztlich 199 (z.T. unvollständig).

An die Akademisierung waren im zurückliegenden Jahrzehnt verschiedene Erwartungen geknüpft worden – insgesamt sechs:

- Qualitätssteigerung der frühkindlichen Bildungsarbeit,
- höhere Wertschätzung des Berufs der Erzieherin bzw. Frühpädagogin durch ein gesteigertes Sozialprestige und bessere Vergütungen,
- Öffnung des Erzieher/innen-Berufs durch Aufstiegschancen,
- eine steigende Verbleibsquote der Fachkräfte im Beruf,
- mehr Männer in die Kitas und
- intensivierte Forschung zur frühen Kindheit durch mehr wissenschaftliche Ressourcen.

Die Protagonisten der Akademisierung, wer sollte es ihnen verdenken, neigen dazu, diese als Erfolgsgeschichte zu zeichnen. Allerdings ist höchst selten etwas ausschließlich erfolgreich. Daher bedarf es hier genauerer Betrachtungen der eingelösten und der uneingelösten Erwartungen, die sich mit der Akademisierung der Frühpädagogik verbanden: In welchem Maße konnten welche der Erwartungen bisher bedient werden? Entsprechend wird die hiesige Darstellung – siehe Teil B. – nach diesen Erwartungen strukturiert.

Übersicht 4: Struktur der Darstellung: Die Erwartungen an die Akademisierung der Frühpädagogik



Der Zeitpunkt für eine solche Zwischenbilanz ist recht gut. Nicht nur lässt sich ein komplettes Jahrzehnt resümieren. Gewichtiger ist: Die durchaus erstaunliche Expansion der Frühen Bildung in den Hochschulbereich hinein ist nach Ablauf des ersten Jahrzehnts bereits wieder zum

Stillstand gekommen. Ab 2011 hatte die Dynamik der Studiengangsgründungen nachgelassen, 2014 ist sie zum Erliegen zu kommen. Neue Studiengänge werden praktisch nicht mehr aufgelegt. Allenfalls durch die zahlreichen privaten Fachhochschulen, die jüngst gegründet wurden bzw. aktuell in Gründung sind, kommt es noch zur Etablierung weiterer Angebote. Man wird daher davon ausgehen können, dass es – bei angenommenen noch zehn weiteren Neugründungen – auf längere Sicht bei rund 130 Studienangeboten an Hochschulen bleibt.

Für diese wird Community-intern über die weitere Entwicklung diskutiert. Die Bilanzierung der eingelösten und uneingelösten Erwartungen des ersten Jahrzehnts kann zwei Entscheidungen erleichtern: Welche Ziele sind, weil unabgegolten, auf der Agenda zu halten? Und wo können neue Ziele definiert werden, da frühere Zielstellungen bereits erreicht wurden?

B.

Die Erwartungen an die Akademisierung der Frühpädagogik und der Grad ihrer Einlösung

1. Erwartung Nr. 1: Qualitätssteigerung durch Professionalisierung

Professionalisierung ist das prägende Schlagwort in der frühpädagogischen Ausbildungsreformdebatte. Etwas alltagsnäher, aber nicht weniger ambitioniert bezeichnet „Qualitätssteigerung", worum es geht: um die Steigerung der Qualität der Frühen Bildung. Der Zentralität dieser „Erwartung Nr. 1" entspricht es, dass das folgende Kapitel das umfangreichste dieses Bandes ist.

Es beginnt mit einer um Prägnanz bemühten Durchsicht der politischen und wissenschaftlichen Debatte zu den veränderten Professionalitätsanforderungen in der Frühpädagogik (nachfolgend 1.1.). Sodann werden die Entwicklungen im Ausbildungssystem seit 2004 dargestellt, wobei auch die Unterschiede zwischen Fachschulen und Hochschulen herausgearbeitet werden (1.2.). Auf dieser Basis lässt sich in Augenschein nehmen, wie die Kompetenzorientierung – mit der das Professionalisierungsanliegen operationalisiert wird – entfaltet wird: in Dokumenten und in curricularen Umsetzungen (1.3./1.4.). Im Anschluss an die letzteren werden empirische Ergebnisse zur Bewertung von Ausbildungs- bzw. Studiengängen präsentiert (1.5.).

1.1. Veränderungen der frühpädagogischen Professionalitätsanforderungen

„Professionalisierung" ist das zentrale Schlagwort auch der Aktivitäten zur Neugestaltung frühpädagogischer Ausbildungen. Dabei müssen gelegentlich anzutreffende Verständnisse korrigiert werden. Professionalisierung meint zweierlei *nicht*: (a) die einfache Verberuflichung einer konkreten, zuvor nichtberuflichen Tätigkeit oder einer Tätigkeit, die sich aus einer anderen Berufsrolle herausdifferenziert und zum eigenen Beruf verselbstständigt, wobei solche Prozesse durch bestimmte Standardisierungen gekennzeichnet sind, die den Ausbildungsweg und die Ausübung des Berufs charakterisieren; (b) 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.

1.1.1. Positionen der Verbände und der Politik

Zum Zeitpunkt des Beginns der Akademisierung hatten die einschlägigen Berufs- und Fachverbände bereits intensiv die verbandsinternen Meinungsbildungen zu den neuen Anforderungen im Berufsfeld aggregiert. Exemplarisch sollen hier vier Stellungnahmen in Augenschein werden.

Der Verband Bildung und Erziehung (VBE) benannte in seinem Positionspapier „Auf den Anfang kommt es an!“ unter anderem:

> „Im Mittelpunkt steht die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner sozialen, emotionalen, physischen und kognitiven Fähigkeiten. Bildungsdokumentationen müssen diagnostische Funktionen haben. […] Erzieher/innen und Grundschullehrkräfte sind Kooperationspartner bei der Umsetzung des Bildungsauftrags. Der VBE plädiert für eine Verzahnung von Teilen des Elementarbereichs mit der ersten Klasse der Grundschule zu einer Schuleingangsphase.“ (VBE 2004)

Der VBE plädiert also, in Stichworten zusammengefasst, für Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, Bildung statt Betreuung sowie die Integration von Elementar- und Primarstufe.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) ging davon aus, „dass Lernprozesse und Bildungserfahrungen sehr früh mit großer Intensität beginnen und geweckt werden müssen. Wenn dies nicht geschieht, sind spezifische Lernzugänge später kaum noch zu aktivieren“. Kinder, die eine den Bildungsaspekt betonende Einrichtung besuchen, hätten gegenüber den anderen Kindern einen Lernfortschritt von bis zu einem Jahr. In diesem Zusammenhang sei die frühkindliche Pädagogik in Zusammenarbeit mit Sozial- und Schulpädagogik auch so weiter zu entwickeln, „dass es beim Übergang von der Tageseinrichtung in die Schule nicht zu Brüchen, Wiederholungen, Frust und Langeweile kommt“. Dabei jedoch müsse für die Kitas von einem weder schul- noch leistungsbezogenen, sondern einem eigenständigen Bildungsbegriff ausgegangen werden. (GEW 2001: 1)

Die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (agj) konkretisierte ihre Sicht der „Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder“ mit Hilfe folgender Punkte:

- „Die Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen als Grundlage von Bildungsprozessen ...
- Die Ausgestaltung und Differenzierung emotionaler Kräfte als Grundlage zum Aufbau von sozialen Beziehungen
- Die Befähigung des Kindes, mit Belastungen, Übergängen, Veränderungen und Krisen so umzugehen, dass es darin Herausforderungen er-

blickt und seine Kräfte mobilisiert, die ihm eine erfolgreiche Bewältigung ermöglichen

- Förderung von Lernprozessen und Lernkompetenzen, Methoden, die nicht nur das Lernen selbst fördern, sondern auch das Lernen des Lernens
- Die körperliche Entwicklung und Förderung der Bewegungsfreude
- Die (Aus)bildung der Sinne als Grundlage für differenzierte und sensible Wahrnehmung
- Die Entwicklung und Stärkung der Fähigkeiten wie z.B. Aufmerksamkeit, Konzentration, Gedächtnis, Kreativität sowie der Problemlöse- und Orientierungsfähigkeit
- Die Förderung kreativer Ausdrucks- und Darstellungsformen (Kunst, Musik etc.)
- Der Aufbau einer Beziehung zur Natur und Umwelt
- Die Förderung des Verständnisses von alltäglichen Sachzusammenhängen
- Sprach- und Kommunikationsförderung
- Förderung des Interesses an und die Vermittlung der Bedeutung des Schriftguts (preliteracy)
- Vermittlung von mathematischen und naturwissenschaftlichen Zusammenhängen (numeracy)
- Kompetenz im Umgang mit Medien und neuen Technologien.“ (agj 2002: 2f.)

Der Bundesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder und der Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder formulierten in einem gemeinsamen Positionspapier:

> „Kinder sind Akteure ihrer Bildungsprozesse. Diese Überzeugung hat Konsequenzen für die pädagogische Arbeit und für die Rolle der Erzieherinnen und Erzieher. Sie sind es, die Kinder beim Entdecken und Begreifen von Zusammenhängen unterstützen, ohne ihnen dabei ihre Erwachsenensicht aufzudrängen. In diesem Sinn verstehen sich Erzieherinnen und Erzieher als Ko-Konstrukteure kindlicher Bildungsprozesse. Sie regen Kinder an, ermuntern und ermutigen sie, konfrontieren sie mit anderen Meinungen und Verhaltensweisen, sind ihnen Vorbild und Widerpart zugleich.“ (BETA/KTK o.J.: 3)

Auf politischer Ebene wurden vergleichbare Positionen formuliert, etwa wenn die Jugendministerkonferenz von den sozialpädagogischen Ausbildungen auf allen Ebenen der Ausbildungspyramide folgendes forderte:

- „die Stärkung von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Reflexionskompetenz;

- die Stärkung von didaktischer Kompetenz im Kontext des Bildungsauftrages;
- die Ausprägung von Beobachtungs- und Diagnosekompetenz;
- die Stärkung organisationsbezogener Kompetenzen;
- die Förderung der Persönlichkeitsbildung,
- die Entwicklung der Kompetenz, Freiwillige in die Arbeit einzubeziehen und
- bürgerschaftliches Engagement zu mobilisieren" (JMK 2005: 3f.).

Die meisten dieser so formulierten Anforderungen des Berufsfeldes sind nicht in dem Sinne neu, dass sie einer aufgeklärten Pädagogik bislang völlig entgangen wären. Ebenso gab es entsprechende Empfehlungen, die im Zusammenspiel von Politik und Wissenschaft entstanden waren, auch schon früher (vgl. als ein frühes Beispiel Übersicht 5).

Übersicht 5: Deutscher Bildungsrat 1970 zum „Lernen im Kindergarten"

„Heute werden hauptsächlich Vorschläge diskutiert, das Lesenlernen vorzuverlegen. Viel wichtiger ist es aber, die Denk- und Erkenntnisfähigkeiten insgesamt zu fördern, indem durch **anregende Situationen und Erfahrungen** die **Neugierde des Kindes in Wißbegierde** verwandelt wird, die zu erfolgreichen Verhaltens- und Leistungsformen befähigt und deren Betätigung und Erfüllung Kinder glücklich macht.

Aber selbst diese breitere Förderungstendenz ist zum Scheitern verurteilt, wenn nicht gleichzeitig im Kindergarten ebenso intensiv das **Gefühlsleben und die Kunst des Zusammenlebens** gefördert würden. Die mehr zufälligen Gelegenheiten hierzu, wie sie sich im Umgang der Kinder miteinander von selbst ergeben, sollten durch eine Sozialerziehung ergänzt werden, die die Kinder zur Erkenntnis der Notwendigkeit von Selbstkontrolle und Umgangsregeln bewußt hinführt.

Gleichzeitig müssen beide Formen des Lernens in der Weise miteinander verbunden werden, daß eine Wechselbeziehung zwischen ihnen **im Spiel der Kinder miteinander** und in der **gemeinsamen Auseinandersetzung** mit dem Lernmaterial entsteht. Dadurch wird der Gefahr der Vereinseitigung der kindlichen Entwicklung vorgebeugt."

(Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, 1973, S. 46, Absatzumbrüche und Hervorhebungen P.P.)

2002 dann hatte der Wissenschaftsrat, zur Hälfte mit Vertretern der Landes- und Bundespolitik besetzt, akademische Ausbildungsgänge für Leitungspositionen in den Erziehungsberufen für möglich gehalten:

> „Im Bereich der Erziehungsberufe erscheint vorrangig dort eine Akademisierung sinnvoll, wo im Rahmen einer Neustrukturierung der Endkindergartenphase die Schnittstelle zwischen Vorschulerziehung und Grundschule betroffen ist, wo … Leitungs- und Lehrfunktionen besetzt werden müssen und wo die Komplexität des Berufsprofils durch Anforderungen beispielsweise der Ausländerintegration (Sprachausbildung) wächst. (…)

> Auch die Empfehlung einer Stärkung der Forschung im Bereich der Frühpädagogik spricht für eine Ansiedlung einschlägiger Studienangebote an Fachhochschulen.“ (Wissenschaftsrat 2002: 97)

Gleichwohl: In der Politik, soweit sie regierte und nicht opponierte, stand man auch in den 2000er Jahren dem Vorhaben einer Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs häufig skeptisch gegenüber. Die Jugendministerkonferenz formulierte vorsichtig, „die in verschiedenen Bundesländern eingerichteten Bachelor-Studiengänge zur Bildung und Erziehung im Kindesalter mit Interesse zur Kenntnis“ zu nehmen. Diese Studiengänge „werden als ein wichtiger Beitrag zur Verbesserung der Qualifikationsstruktur im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung angesehen, insbesondere im Hinblick auf die Qualifizierung für Leitungsaufgaben oder andere herausgehobene Funktionen (z.B. Praxisberatung)“ (JMK 2005: 4).

Der damalige rheinland-pfälzische Wissenschaftsminister Jürgen Zöllner erläuterte die Einrichtung eines entsprechenden Studiengangs an der FH Koblenz mit den Worten: „Die leitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Tageseinrichtungen für Kinder sind auf praktische Erfahrungen, auf theoretisches pädagogisches Hintergrundwissen und auf Kenntnisse über Steuerungsinstrumentarien angewiesen“ (MBFJ 2004a). Für die Erzieher/innen im Gruppendienst dagegen wurde in Rheinland-Pfalz die Akademisierung strikt abgelehnt, indem sich für diese Tätigkeiten die nichtakademische Ausbildung gelobt fand:

> „Ahnen und Zöllner machten deutlich, das Land stelle sicher, dass angehende Erzieherinnen und Erzieher gut ausgebildet würden. Doris Ahnen unterstrich dabei, dass die eingeleitete qualitative Modernisierung und Professionalisierung der Ausbildung in den Fachschulen neue Schwerpunkte beispielsweise im Bereich der Spracherziehung, bei der individuellen Förderung von Kindern und in der Diagnostik setze. ‚Dort wird die notwendige Erfahrung für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen – auch unter enger Anbindung an die Praxis – erfolgreich vermittelt', so die Bildungsministerin.“ (Ebd.)

Auf Bundesebene wurde widersprüchlich argumentiert. 2005 setzte sich die Bundesregierung bei den Ländern dafür ein, „dass die Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen – unter Beibehaltung ihres Praxisbezugs – angehoben wird“ (R. Schmidt 2005). Dieselbe rot-grüne Bundesregierung nahm zu einem entsprechenden Vorschlag der Kommission des 12. Kinder- und Jugendberichts mit den Worten Stellung:

> „Solange es ... keine Belege dafür gibt, dass eine Ausbildung auf höherem Niveau zu einer Qualitätsverbesserung führt, erscheint die Anhebung nicht plausibel. Viel entscheidender als das Ausbildungsniveau ist aus

> Sicht der Bundesregierung und der Mehrzahl der Bundesländer die Ausbildungsqualität – hier lassen sich auch im Rahmen der Fachschulausbildung Verbesserungen erreichen. Daher bietet es sich an, wie an einigen Stellen bereits praktiziert, kurzfristig zunächst dem Leitungspersonal – als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren – Möglichkeiten der Weiterbildung auf Hochschulniveau zu eröffnen." (Bundesregierung 2005: 11)

Es handelte sich hierbei um eine aufschlussreiche aussagenlogische Havarie: Aus den Feststellungen, (a) die Akademisierung sei qualitätsseitig nicht plausibilisiert und (b) die Ausbildungsqualität lasse sich auch bei Beibehaltung des Fachschullevels steigern, wird geschlussfolgert, dass sich (c) das Leitungspersonal hochschulischen Weiterbildungen unterziehen solle. Dieses Personal sollte also, nach Ansicht der diese Auskunft erteilenden Bundesregierung, Kraft in etwas investieren, das weder inhaltlich überzeugend noch vom Niveau her nötig sei, um darauf aufbauend seine Multiplikatorenrolle besser ausfüllen zu können.

Ein solcher Fehlschluss verweist darauf, dass sich die Skepsis nicht aus inhaltlichen Vorbehalten speist, sondern ungenannt gebliebene Gründe den Ausschlag zu dieser Stellungnahme gaben. Deren wichtigster ist die Befürchtung erheblicher Mehrkosten, die eine Akademisierung hervorrufen würde. Die anschließend amtierende Große Koalition folgte der Argumentationslinie ihrer Vorgänger:

> „Die Qualifizierung der frühkindlichen Bildung wird ein Schwerpunkt in den nächsten zwei bis drei Jahren sein. Auch Realschulabsolventinnen und Realschulabsolventen sollen nach wie vor die Chance haben, den Erzieherberuf zu ergreifen. Eine generelle Akademisierung des Erzieherberufes halte ich nicht für notwendig." (Schavan 2008: 4)

Nachdem aber deutlich geworden war, dass der Vorgang eher nicht auf die flächendeckende Akademisierung zielt, wurden den neuen Studiengangsinitiativen keine Steine in den Weg gelegt. Inzwischen hat es sich als herrschender Konsens herausgebildet, dass akademisierte Fachkräfte die Kita-Teams ergänzen sollen.

1.1.2. Positionen der Wissenschaft

Professionelle 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. Professionelle sind in den typischen Handlungssituationen widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt. Diese müssen sie einerseits miteinander vermitteln. Andererseits stehen hierfür keine ausreichenden ‚Technologien' zur Verfügung, d.h. keine Methoden, die eindeutige Kausalbeziehungen zwischen Anwendung und Wirkung erzeugen. Deshalb ist routinisiertes Handlungswissen meist unzureichend für die Bewältigung der jeweils einzelfallbezogenen Situation. Stattdessen wird wissenschaftliche Expertise benötigt: Sie geht sowohl mit breiter Methodenkenntnis und -beherrschung einher als auch mit der Verfügung über ein Wissen und Handlungsrepertoire, die auch jenseits von Checklisten- oder handwerklichem Regelwissen Unsicherheitsbewältigung ermöglichen. Dies lässt sich als professioneller Habitus kennzeichnen.

Zu vermeiden ist das, was als Gegenmodelle eines solchen Habitus beschrieben wurde: der bürokratische und der ingenieuriale Habitus oder, mit Max Weber (1972: 578), das sog. Fachmenschentum. Der Idealtypus des Fachmenschen ist der Beamte: Bürokratische Herrschaft bedeutet Herrschaft kraft Wissen; Voraussetzung ist die Fachschulung; der Beamte funktioniert mit Hingabe und ohne eigenes Urteil; er hat sein Gegenüber als unpersönlichen Fall zu behandeln; personale Abhängigkeitsverhältnisse werden zu sachlichen. All das steigert die Berechenbarkeit. So modern dieses Modell ist, so vordemokratisch ist es auch. In der Kultur des Fachmenschentums ist ein bürokratisch-obrigkeitsstaatliches Wertmuster geronnen. Spurenelemente des Beamtentums finden sich auch im Erzieher/innen-Beruf, insofern sich der Staat vor dessen Ausübung eine staatliche Anerkennung vorbehalten hat.

Die individuelle Fallspezifik, die in standardisierten Handlungsanleitungen nicht erfasst sein kann, macht die Ungewissheit der typischen Handlungssituationen aus, wie sie etwa in Erziehungs- und Bildungsprozessen auftreten. Um diese Ungewissheit professionell bearbeiten zu können, muss der Akteur/die Akteurin zweierlei beherrschen: die Fallanalyse und die Reflexion des eigenen Handelns. Eine erfolgreiche Fallanalyse erfordert, zur Falldokumentation und -rekonstruktion befähigt zu sein. Die Selbstreflexion muss das eigene Handeln, die eigenen Erfahrungen und die eigene Haltung einbeziehen.

Insbesondere die so verstandene Selbstreflexion macht auch deutlich, dass ein Studium zwar Grundlagen legen kann (und muss):

> „Studierende sollen in der Ausbildung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern und Familien lernen, den eigenen Normalitätshorizont zu befremden und einen Fall, eine Situation aus mehreren Perspektiven zu betrachten und zu verstehen, um schließlich ihr pädagogisches Handeln fall- und situationsadäquat begründen und gestalten zu können." (Nentwig-Gesemann 2013: 35f.)

Doch die Ausprägung eines professionellen Habitus ist ein über das Studium hinaus andauernder, grundsätzlich unabschließbarer Prozess. Denn Handlungskompetenz pädagogischer Akteure beruht auf Erfahrungen, die im Studium noch nicht hinreichend gemacht werden konnten.

Damit das Studium dafür Grundlagen legen kann, muss es zwei Dinge leisten: zum einen die Erarbeitung theoretischen Wissens, über das die AbsolventInnen souverän verfügen können; zum anderen die Schaffung von Anlässen, um dieses Wissen in praktischen Situationen anwenden zu können:

> „Soziale und pädagogische Situationen sind typischerweise durch Überkomplexität und die Unmöglichkeit gekennzeichnet, fachliches und theoretischer Wissen einfach zu applizieren. Professionstheoretisch formuliert ist der ‚Umgang mit Ungewissheit' ein Spezifikum professioneller Praxis … Das Fehlen oder auch Scheitern von Routinen im pädagogischen Kontext, die durch Fremdheitserfahrungen ausgelösten Selbstreflexionsprozesse, die Verunsicherung des eigenen Standpunktes – all dies sind Voraussetzungen für (positive) Krisen im Sinne eines Anstoßes für Lern- und Bildungsprozesse." (Nentwig-Gesemann 2006: 2)

Es gehe um „die Herstellung neuer Passungsverhältnisse in ungewohnten Kontexten" (ebd.).

Für die frühkindliche Bildung heißt all das: Ausgerichtet am eigensinnigen Bildungshandeln der Kinder muss das Fachpersonal 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.

Dies jedenfalls sehen die anspruchsvollen Bildungspläne vor, die in den letzten Jahren in allen Bundesländern für die Frühe Bildung entwickelt worden sind.[1] Die Aufgaben, die wahrzunehmen sind, erweisen sich demnach als höchst komplex.[2] Das legt ein professionelles Selbstver-

[1] 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)

[2] s.u. B. 2.2.1. Entwicklung des Anforderungsprofils

ständnis des Fachpersonals 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.[3] Die Professionalität von ErzieherInnen und FrühpädagogInnen muss sich dann dadurch auszeichnen, dass sie „ein breites, abstraktes Wissen und vielfältiges methodisches Können auf den Umgang mit Menschen in konkreten Situationen anwenden“ (Ebert 2002: 53).

Eine so verstandene Professionalisierung ist kein Prozess, der irgendwann zum Abschluss gelangt. Er ist vielmehr eine dauernde Herausforderung. (Übersicht 6)

Übersicht 6: Zentrale Elemente professionalisierten Erzieherinnenhandelns

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 reflektieren**
- ☑ 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**

nach Rabe-Kleberg (2005)

[3] vgl. statt vieler Rabe-Kleberg (1999; 2005) und Ebert (1999; 2002)

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 nun ist Krisenbewältigung in Permanenz. Daher können pädagogisch Handelnde nicht wie technische Experten herangebildet werden, sondern müssen sich auf die Bewältigung nichtstandardisierbarer Situationen vorbereiten. Das gilt aus folgenden Gründen auch für frühpädagogische Fachkräfte:

- 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:

> „Erzieherinnenarbeit ist ... in mehrfacher Weise von Ungewißheit gezeichnet, die sich aus dem doppelten Prozesscharakter ergibt, aus dem des Arbeitsprozesses und dem der Arbeitsprodukte selbst. Das ... Verhältnis von in-put und out-put zerfällt in der Erziehungsarbeit in ... das Verhältnis von Funktion und Ziel und das Verhältnis von Mittel und Ziel. Dabei ist das Verhältnis von Mittel und Ziel nicht im Sinne technischer Regeln bestimmbar. Menge und Qualität der Arbeit zur Erbringung eines bestimmten Erziehungsleistung ist auf der Basis von Erfahrungen nur annähernd zu umreißen, jedoch nie von der Unwägbarkeit des personalen Faktors zu lösen. Die Ungewißheit des Verhältnisses von Funktion und Ziel ergibt sich vor allen Dingen daraus, daß die Arbeit Vermeidungsarbeit ist, Risiken sollen abgewehrt werden, deren Auftreten nach Zeitpunkt, Volumen und Qualität aber ungewiß sind. Gemeinsam ist beiden Verhältnissen, daß auch das Ziel, in seiner Ausprägung undefiniert, umstritten und als Größe ungewiß ist.“ (Rabe-Kleberg 1999: 21f.)

- Pädagogische Professionalität bemisst sich nach der „hermeneutischen Kompetenz“:

> „Richtige auf den Einzelfall bezogene Anwendung von Fachkenntnissen und Methoden meint, die konkrete Situation, das spezielle Problem zu

verstehen. Dazu sind Fachkenntnisse, Erfahrungen und personale Fähigkeiten, wie die Bereitschaft zur kritischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Fähigkeit, sich auf sich selbst, wie auch auf andere emotional einzulassen, die Bereitschaft zur Verständigung, wie auch die Bereitschaft, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, erforderlich" (Ebert 1999: 147).

Konkret kann dann von drei professionellen Herausforderungen gesprochen werden: (1) professionelles Wissen, (2) professionelle Wahrnehmung und (3) professioneller Habitus (Ebert 2002: 3). Das heißt im einzelnen:

■ *professionelles Wissen:* Hier geht es sowohl um fachspezifisches Wissen als auch um das allgemeine Bildungsniveau des Fachpersonals:

„Wenn wir die Fragen der Kinder als die Grundlage ihrer Bildungsprozesse wirklich so ernst nehmen wie notwendig, dann müsste die Erzieherin wissen, warum der Himmel blau ist, was eine Seele ist und ob Ameisen Haufen machen. Sie müsste wissen und den Kindern, Eltern und der interessierten Öffentlichkeit erklären können, was eine Zahl ist und was die Kinder an grundlegender Physik lernen, wenn sie im Wasser plantschen." (Ebd.)

■ *professionelle Wahrnehmung:* Hier geht es um die Fähigkeit der Erzieherin/des Erziehers, Bildungsprozesse – also Fragestellungen und Interessen, Themen und Motive, Erkenntnisse und Erklärungen – der Kinder wahrzunehmen, (theoretisch) zu erklären und zu dokumentieren. Ebenso gehört dazu, Nöte, Probleme und Behinderungen der Kinder, also krisenhafte Entwicklungen zu erkennen und auch diese erklären und dokumentieren zu können.

■ *professioneller Habitus:* Damit sind die Grundhaltung gegenüber den Kindern und das, was daraus für die eigene Rollenbestimmung folgt, gemeint. Frühpädagogik zielt nicht (mehr) auf die Erzeugung generalisierter Folgebereitschaft, sondern auf die Entfaltung individueller Autonomie im sozialen Zusammenhang. Moderne Frühpädagogik hat sich von einer Vorstellung vom Kind als defizitärem Wesen verabschiedet. Zwei zentrale Momente kennzeichnen einen professionellen Habitus: die Orientierung daran, die Autonomie der Kinder zu stärken, und dabei auf Vertrauen zu setzen. Das Vertrauen ist so aufzubauen, dass es in beiden Richtungen trägt: Es muss eine solche Kommunikation mit Kindern und Eltern stattfinden, die „auf die Ressourcen, Potentiale und die Motivation des Anderen, zur Lösung des anstehenden Problems beizutragen", setzt (ebd.: 5). Damit wird zugleich die nicht aufhebbare Kompetenzlücke zwischen der Erzieherin und den Klienten überbrückt. Das Handeln der

Erzieherin basiert hierbei auf der Geduld gegenüber den Wegen und Umwegen, die die Kinder in ihrer Weltaneignung nehmen. Diese Geduld wiederum ermöglicht der Erzieherin, mit den Kindern auf ‚gleicher Augenhöhe' Regeln und Pläne aushandeln zu können (vgl. Rabe-Kleeberg 2006).

Hier knüpfen nun auch die frühpädagogischen Hochschulstudiengänge an, die seit 2004 ungeführt wurden. 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 dann 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). Daher 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 aber ebenso für die Hochschulstudiengänge wie für die Bemühungen der Fachschulen für Sozialpädagogik, ihre Beiträge zur Professionalisierung des Erzieher/innen-Berufs zu leisten.

Schaltet man all das mit den statistischen Befunden zusammen, in welchem Maße die verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder Professionalisierung mit Akademisierung verbinden, dann ergibt sich: Nicht die Akademisierung in der Frühpädagogik ist begründungsbedürftig, sondern vielmehr, „wie es sein kann, dass bis heute Kindertageseinrichtungen fast solitär ein Arbeitsfeld ohne relevante akademische Berufsgruppen und ohne gezielte wissenschaftliche Bezüge geblieben sind, während alle anderen pädagogischen Arbeitsfelder diesen Weg längst beschritten haben". (Rauschenbach/Schilling 2013: 108)

1.1.3. Konvergenz von Bildungspolitik und Wissenschaft: Kompetenzorientierung[4]

Unabhängig von den jüngeren Entwicklungen in der Frühpädagogik vollzog sich das Bemühen, Bildungsangebote an Kompetenzerwerb auszurichten. Es erwies sich aber als sehr anschlussfähig an die frühpädagogische Professionalisierungsdebatte: Häufig fand sich das Kompetenzkonzept im frühpädagogischen Kontext geradezu euphorisch angenommen. Ein Teil dieser Euphorie ließ allerdings selbst durchaus auch die Grundhaltung der Infragestellung vermissen, welche professionelles Handeln unter anderem kennzeichnet.

Außerhalb der frühpädagogischen Diskussion ist die Kompetenzorientierung nicht unwidersprochen geblieben – was der definitorischen Schärfung des Kompetenzbegriffs und seiner Operationalisierung dienlich war. Innerhalb der frühpädagogischen Diskussion setzte sich eher die Neigung durch, Kompetenzorientierung kurzerhand zum Instrument von Professionalisierung und Persönlichkeitsentwicklung zu erklären.[5] Professionspolitisch lässt sich das auch als gewitztes Vorgehen begreifen, denn:

- Bildung braucht, um sich politische Unterstützung organisieren zu können, immer kommunizierbare Begriffe. Außerhalb der wissenschaftlichen Diskussion, also z.B. in der Politik, übersetzt man sich Kompetenz in ‚kompetent sein'. Dass dies ein gutes Bildungsziel sei, erscheint spontan einleuchtend.
- Die frühpädagogischen Hochschulinitiativen waren darauf angewiesen, dass ihnen politisch zumindest keine Steine in den Weg gelegt werden. Da ließ sich die Kompetenzorientierung – die durch OECD, EU und KMK soeben politisch nobilitiert wurde – gut instrumentalisieren. Folglich machten sich die FrühpädagogInnen an den Hochschulen die neue Orientierung auf Basis anspruchsvollerer Kompetenzverständnisse einerseits zu eigen. Andererseits trieben sie, derart gelabelt, genau die professionalisierenden und persönlichkeitsentwickelnden Prozesse voran, die sie auch ohne Kompetenzdebatte für unabdingbar erachtet hätten.

Wie bei vielen Begriffen, so unterscheidet sich auch beim Kompetenzbegriff dessen Bedeutung im wissenschaftlichen und alltagssprachlichen

[4] Ko-Autor: **Johannes Keil**

[5] Einen Überblick zum frühpädagogischen Kompetenzdiskurs liefern Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch (2011).

Gebrauch. Alltagssprachlich finden sich Kompetenzen oft mit Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichgesetzt. Für das Berufsbildungswesen konnten Sloane/Dilger (2005) bei der Analyse von Dokumenten der Kultusministerkonferenz (KMK) zwei Varianten von Kompetenzbegriffen herausarbeiten:

- Zum einen komme eine kompetenzbasierte Zielformulierung vor, im Rahmen derer konkrete Handlungen beschrieben werden, die durchgeführt werden sollen. Als Beispiele hierfür ließen sich Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz zu nennen. Diese Kompetenzen würden dann in Curricula den Lernfeldern zugeordnet.
- Zum anderen werde zumeist in den Einleitungen von Dokumenten aus dem berufsbildenden Bereich berufliche Handlungskompetenz angegeben, die oft die Bestandteile Fach-, Human- und Sozialkompetenz hat (ebd.: 7). Bei der Vermittlung der letzteren Kompetenzdimension solle eine Anbindung an erstere erhalten bleiben, da die Handlungskompetenz ansonsten „formal und leer" bleibe (Bader/Müller 2002: 178).

Insgesamt steht der Kompetenzbegriff im deutschen Bildungswesen unter dem Einfluss der internationalen Diskussion. Dabei lasse sich der Eindruck gewinnen, dass sich die Begriffsverwendung vor allem am angelsächsischen Gebrauch orientiere (Sloane/Dilger 2005: 7). Die kompetenzbasierten Zielformulierungen, die eng an die Anforderungen der Arbeitswelt gebunden sind und im Deutschen eher als Qualifikationen oder Fähigkeiten bezeichnet werden würden, entsprächen im Englischen den Ausdrücken *skill* oder *competency*. Die Handlungskompetenz hingegen entspreche weitestgehend dem Begriff *competence,* „und zwar i.S. einer grundlegenden Disposition, die es dem Einzelnen ermöglicht, in Situationen sachgerecht und ethisch richtig (= adäquat) zu handeln".

Allerdings wird diese Unterscheidung auch im englischen Sprachgebrauch nicht trennscharf durchgehalten, woraus sich neben der unterschiedlichen Verwendung der Kompetenzdefinitionen in den europäischen Staaten Probleme ergeben (vgl. Mulder 2007: 12f.). Ein Beispiel für unpräzise Trennung zwischen „competency" und „competences" findet sich bei Weinert (1999: 11f.). In diesem einflussreich gewordenen OECD-Gutachten werden die Begriffe „key competences" und „key competencies" im Wechsel verwendet.

Zudem weisen Dehnbostel/Neß/Overwien (2009: 54) auf den ganzheitlich-subjektorientierten Gebrauch des Begriffs der beruflichen Handlungskompetenz im Deutschen hin – im Gegensatz zu einer Verwendung für Lernergebnisse aus Anwendungskontexten im britischen Englisch.

Vor einer einfachen Übernahme englischer Begrifflichkeiten wird daher gewarnt, da dies in vielen Fällen zu Missverständnissen führen könne.

Die in der Forschung überwiegend herangezogene Definition des Kompetenzbegriffs stammt von Franz Weinert (2001: 27f.). Danach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können".

Daneben gibt es in Deutschland eine grundsätzlichere kritische Diskussion des Kompetenzbegriffs. Diese fragt nach seinen spezifischen Funktionen, die er im Unterschied zu Begriffen wie „Bildung" oder „Persönlichkeitsentwicklung" habe. So würden die Kompetenzen landläufig „nicht aus einem fundierten und begründeten Verständnis der ‚Person' entwickelt, sondern … ‚vom System her' als notwendig normativ den Personen zugeschrieben". Ausgeblendet würden dabei vor allem die Widersprüche und Dysfunktionalitäten, die biografisch in jedem Subjekt selbst schon immer angelegt seien. (Grigat 2010)

Der vielgenannten Flexibilität z.B. werde die Fähigkeit zugeschrieben, auf unterschiedliche Kontexte adäquat reagieren zu können, ohne indes die Kontexte selbst zu problematisieren. Es fehle der Überschuss, den „Bildung" an Gehalt, Erklärungs- und Kritikreichweite hat. Die Intentionalität des Subjekts, seine Freiheit, werde ausgeblendet, während der Bildungsbegriff stets Rezeptivität und Spontanität zusammendenke. Kernelemente des Bildungsbegriffs wie seine anthropologische Fundierung in einem Konzept der Freiheit, sein kritisches Potenzial sowie die Betonung der Bedeutung von Sprache und Tradition könnten aber nur zum Schaden des Individuums, der Gesellschaft und der Bildungsinstitutionen aufgegeben werden.

Es gehe bei der Kompetenzorientierung, so Grigat, nicht „um Persönlichkeitsentwicklung. Es geht um Personalentwicklung". Die subjektiven Potentiale würden als Kompetenzen „entfaltet und gleichzeitig entstellt. Sie werden auf ihre verwertbaren Anteile hin reduziert" (ebd.).

Eine gewisse Chance auf Einigungsfähigkeit zwischen den konkurrierenden Positionen mag es aber geben, wenn Kompetenzen begriffen werden als personale Qualitäten, in denen Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und professionelle Haltung zusammenfließen. „Kompetenzen sind kein bloßes bzw. ‚leeres' Wissen, sondern *praktizierbares und praktiziertes Wissen*". Zum einen könne auf dieses Wissen dauerhaft zurückgegriffen werden. Zum anderen passe sich dieses Wissen flexibel an wechselnde Kontexte an. (Sander 2010: 5)

So betrachtet, führen Kompetenzen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eine professionelle Haltung zusammen. Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten sind notwendige Voraussetzungen, und wo es gelingt, beide zusammenzuführen und mit einer professionellen Haltung zu verbinden, dort entstehen Kompetenzen. In so verstandenen Kompetenzen verschmilzt also das individuelle Können und Wollen (ebd.). Ähnlich formuliert auch Pfadenhauer (2010: 155) ein soziologisches Kompetenzverständnis: Kompetenzen seien das Vermögen, iterativ Problemlösungen zu begreifen. Dabei umfasse kompetentes Handeln drei Dimensionen: Können, Wollen und Dürfen.

1.2. Entwicklungen des Ausbildungssystems seit 2004

Traditionell wurden frühpädagogische Fachkräfte – Erzieher/innen – allein an Fachschulen für Sozialpädagogik ausgebildet. Ergänzt war und ist dies um die beruflichen Erstausbildungen zur Kinderpflegerin bzw. Sozialassistentin, die jedoch (im Grundsatz) nicht zur Gruppenleitung berechtigen. Dem traten seit 2004 zahlreiche frühpädagogische Hochschulstudienangebote zur Seite. Am unteren Ende der Ausbildungsskala wurde parallel aber auch eine zertifizierte Minimalausbildung für Kindertagesmütter und -väter etabliert.

1.2.1. Strukturelle und inhaltliche Neuerungen

Bis vor einem reichlichen Jahrzehnt bestand die frühpädagogische Hochschullandschaft in der Bundesrepublik aus drei (Spuren-)Elementen (s.u. Übersicht 7):

- 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 zählt 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;[6]

- vier *Vertiefungsangebote für den frühkindlichen Bereich* im Rahmen von Studiengängen für Erziehungswissenschaften, 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 für Sozialpädagogik und an Berufsfachschulen qualifiziert. Das ändert sich seit 2004.

Gründungsdynamiken im Hoch- und Fachschulsektor

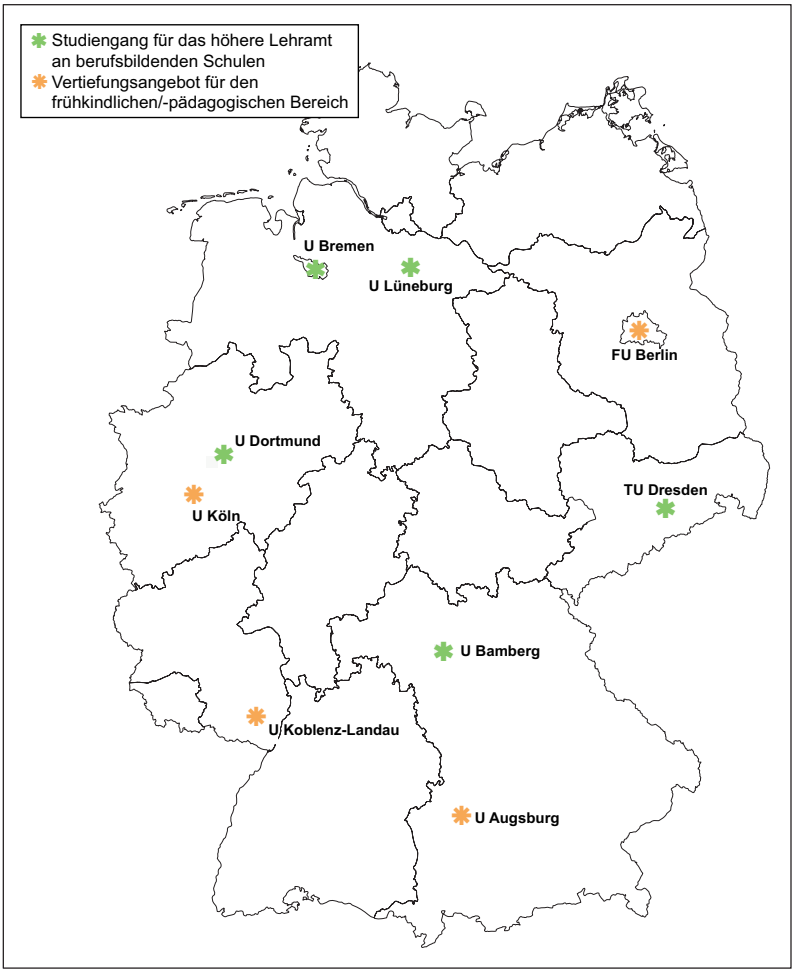
2004 begannen an drei Fachhochschulen die ersten frühpädagogischen Studiengänge, die auf die unmittelbare Arbeit mit Kindern zielen: an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, der Evangelischen FH Hannover[7] und an der FH Emden/Leer. Anschließend starteten ein knappes Jahrzehnt lang jedes Semester weitere solcher Studienangebote:

> „Aus den PISA-Ergebnissen entstand in ganz Deutschland u.a. eine Diskussion über die ungenutzten Bildungsmöglichkeiten der frühen Jahre. Plötzlich zum Gegenstand der Überlegungen für eine Bildungsreform geworden, konnte der Elementarbereich nicht verhindern, dass auf einmal alle Welt über diese erste Phase der Bildung redete. Der Startschuss zu einer Reform der frühkindlichen Bildung war gegeben, die Personal- und Fachkraftfrage konnte da nicht ausbleiben. Ungewollt und unvorbereitet musste die einschlägige Wissenschaft, Politik und Fachpraxis auf die sprudelnden Ideen einer bildungspolitischen Reformeuphorie reagieren, die im Kern mehr schulähnliches Lernen, mehr kognitiv ausgerichtete Bildung im Kindergarten und für das Kindergartenalter forderten (ohne sich wirklich mit den tatsächlichen Bildungsinhalten des Kindergartens auseinander gesetzt zu haben). ... Erstmalig wurden dabei auf einer brei-

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

[7] Studiengang nach dem ersten Durchgang wieder eingestellt

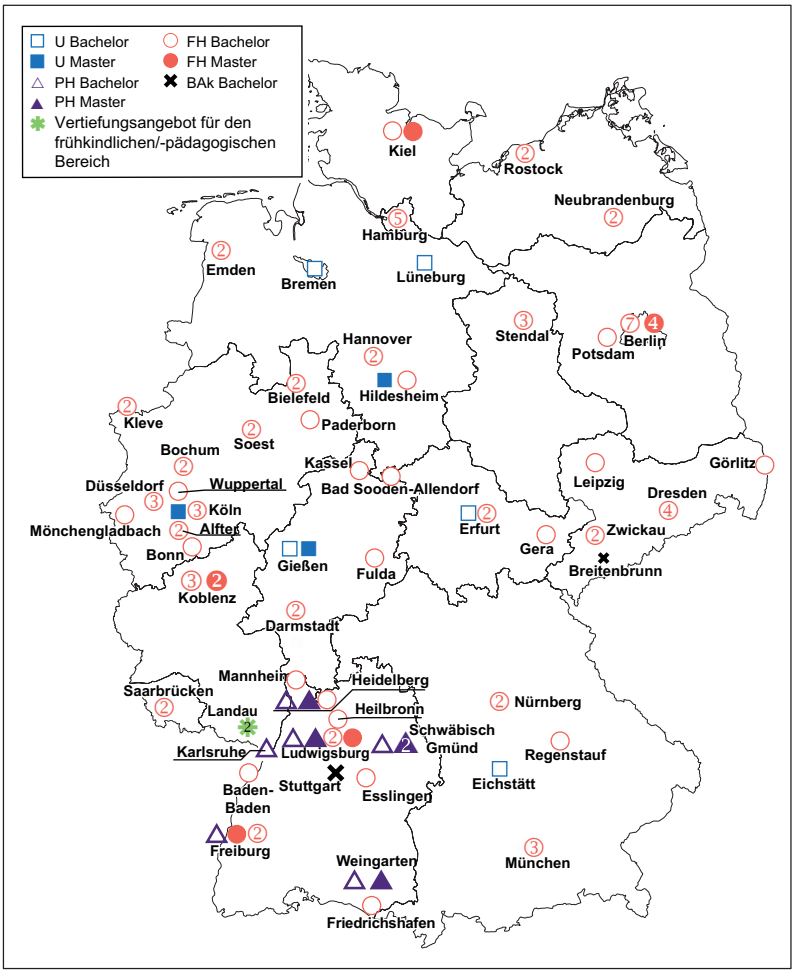
Übersicht 7: Frühpädagogik an deutschen Hochschulen bis 2003



ten gesellschaftlichen Ebene Stimmen laut, die sich für eine stärkere Ausrichtung der Erzieherinnenausbildung am Bildungsgedanken der Schule, eine Verbesserung ihrer Qualität, ... für eine stärkere ‚Akademisierung' der Elementarerziehung aussprachen." (Rauschenbach 2005: 21f.)

Es entwickelte sich eine beträchtliche Dynamik: Begannen 2004 die ersten drei Studiengänge, so starteten bereits drei Jahre später innerhalb allein eines Jahres 14 neue Studiengänge und liefen insgesamt 54 Hochschulangebote oder waren in Vorbereitung (Pasternack 2008a). 2010 gab

Übersicht 8: Frühpädagogik an deutschen Hochschulen 2015



es dann schon 78 Studiengänge (Pasternack/Schulze 2010: 17-20). Nach dem Gründungsboom kam es zu einer Dämpfung und inzwischen einem faktischen Stillstand bei der Neueinrichtung frühpädagogischer Studienangebote (FKB 2014: 69). Heute bestehen etwa 120 verschiedene Studienangebote an zirka 90 Hochschulen.

Vollständig wird das Bild aber erst, wenn auch die Gründungsdynamik im Bereich der Fachschulen für Sozialpädagogik einbezogen wird: Die Zahl der Fachschulen hat sich in den letzten 20 Jahre nahezu verdop-

pelt (FKB 2014: 67). In den letzten zehn Jahren ist sie, auf den enormen Fachkräftebedarf reagierend,[8] von ca. 400 auf über 626 Fachschulen beträchtlich gestiegen. Damit sind in dieser Zeit gut viermal so viele Fachschulen wie Hochschulstandorte für Frühpädagogik entstanden. (Leu 2014)

Entsprechend erhöhten sich auch die Absolventenzahlen der Fachschulen. Allein von 2007/2008 bis 2011/12 stiegen sie um 18 Prozent auf rund 21.000. 2013/14 schlossen knapp 25.800 Erzieher/innen ihre Ausbildung ab. Das bedeutet innerhalb von nur sechs Jahren eine Steigerung um rund 8.000 Personen bzw. rund 45 Prozent. (FKB 2014: 10)

Eine Ablösung der Fachschulausbildung durch die Hochschulausbildung ist folglich nicht in Sicht. Im Gegenteil: „Die Bedeutung der Fachschule fur Sozialpädagogik als Ausbildungsstätte für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung ist … größer als je zuvor." (Ebd.: 68)

Doch immerhin: Auch im Hochschulbereich gibt es nun sowohl eine flächige Präsenz an Angeboten als auch mehrere Verdichtungen an einzelnen Orten (Übersicht 8). Diese umfassen formal und inhaltlich unterschiedliche Offerten, wobei die Variantenvielfalt beträchtlich ist.

Variantenvielfalt im Hochschulbereich

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 Zertifikatskurse immer berufsbegleitend, so gibt es bei den Studiengängen sowohl berufsbegleitende, d.h. Teilzeit-, als auch Direkt-, also Vollzeitangebote. 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,

[8] Von 2006 bis 2014 erfolgte eine Fachkräftezuwachs in den Kindertageseinrichtungen von 195.000 Personen (FKB 2014: 40).

- 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 Pädagogischen Hochschulen (nur in Baden-Württemberg) und der Fachhochschulen sind stark berufsorientiert;
- Berufsakademien (nur in Sachsen und Baden-Württemberg, in letzterem „Duale Hochschule“) bieten eine duale Ausbildung mit den Lernorten Berufsakademie für die Theorie und Kindereinrichtung für die Praxis.

Innerhalb dieses Spektrums gibt es allerdings eindeutige Schwerpunkte: 84 Prozent der Studiengänge sind Bachelor-Programme. Bei 66 Prozent

Übersicht 9: Frühpädagogische Studiengänge 2015

			Anzahl	Anteil am Gesamt
Formale Art des Angebots	Studiengänge	Bachelor	100	84 %
		Master	19	16 %
	Modus	Vollzeit = grundständig	65	55 %
		Teilzeit = berufsbegleitend	54	45 %
Inhaltliche Art des Angebots	Reine Frühpädagogik		78	66 %
	Verbunden mit Leitung, Management o. dgl.		29	24 %
	Spezialpädagogiken		12	10 %
Hochschulart	Universität (incl. PH)		21	18 %
	Fachhochschule		96	81 %
	Berufsakademie/Duale Hochschule		2	1,5 %
Gesamt			**119**	**100 %**

Quelle: http://www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/ (14.4.2015), eigene Auswertung

steht die Frühpädagogik im Mittelpunkt der Studieninhalte, während ein Viertel der Studiengänge auf Leitungs- und Managementaufgaben im frühpädagogischen Sektor vorbereitet. 81 Prozent der Studiengänge finden an Fachhochschulen statt. Der ‚typische Studiengang' ist also ein Bachelor-Programm an einer FH, das rein frühpädagogisch fokussiert ist. (Übersicht 9)

Die hochschulischen Studienangebote lassen sich desweiteren nach einer Reihe von formalen Merkmalen beschreiben – etwa die Zugangsvoraussetzungen, die Ausbildungsdauer oder die Anschlussmöglichkeiten, welche sich mit dem erworbenen Abschluss für etwaige Weiterqualifikationen ergeben. Als recht uneinheitlich muss hingegen die Profilierung der Studiengänge hinsichtlich der beruflichen Einsatzmöglichkeiten der Absolventen notiert werden. Diese lässt sich an den Altersjährgängen ablesen, für deren Erziehung und Bildung die jeweilige Ausbildung qualifiziert. Übersicht 10 bezieht zum Vergleich die Fachschulausbildung in die Darstellung ein.

Übersicht 10: Frühpädagogische Angebote nach formalen Merkmalen

		Fachschule	Berufsakademie Bachelor	FH Bachelor	FH Master	PH Bachelor	Universität Zertifikat	Universität Bachelor	Universität Master
Zugangs-voraussetzungen		Realschulabschluss + fachl. einschlägige beruf. Erstausbildung oder prakt. Erfahrung	mind. fachgebundene Hochschulreife oder Erzieher/in-Abschluss + Berufserfahrung	mind. fachgebundene Hochschulreife oder Erzieher/in-Fachschulabschluss	Bachelor	mind. fachgebundene Hochschulreife oder Erzieher/in-Fachschulabschluss	einschlägiger Fachschulabschluss und Berufserfahrung	allgemeine Hochschulreife	Bachelor
Ausbildungsdauer (in Semestern)		6 (Niedersachsen: 4)	6	überwiegend 7	3	7		7	3-4
berufliche Einsatzmöglichkeiten: für Jahrgänge…	0-6			x			x		
	0-12		x	x	x	x	x	x	x
	0-18			x		x			x
	0-26	x							
	3-6			x					
	3-12			x					
	3-18			x					
Anschlussmöglichkeiten für Weiterqualifikationen		Hochschule: Bachelorstudium	FH (ggf. auch Uni): Masterprogramm	FH oder Uni: Masterprogramm	Nach Befähigungsprüfung: Promotion an Uni	Masterprogramm	Bachelorstudium (Anrechnung Zertifikatsleistung)	Masterprogramm	Promotion

Inhaltlich sind die Studiengänge auch einer einzelnen Stufe recht differenziert. Sie „bauen auf sozial-, schul- und sonderpädagogischen Traditionen und Erfahrungen der Lehrenden, deren Forschungs- und Lehrinteressen sowie personalen Ressourcen der Fachbereiche auf und sind an Studienvorgaben der Bologna-Reform angepasst, die unterschiedlich ausgelegt werden“ (Helm 2015: 276).

Die Lehrenden nutzten den Spielraum an den Hochschulen und entwürfen jeweils lokale Varianten eines Studienplans. Dies verweise darauf, dass die Teildisziplin Frühpädagogik – aus ihrer Randständigkeit strebend – bislang nur über eine geringe Konsistenz verfüge. (Ebd.: 276f.)

Hierarchie der Ausbildungsstufen

Die so entstandenen Strukturen beinhalten ein Element der Hierarchisierung: Während die Studiengänge für die schulischen Lehrämter an promotionsberechtigten Hochschulen konzentriert sind und nur ein Master-Abschluss zur vollen Berufsausübung berechtigt, ist im frühpädagogischen Bereich eine vielfältige Stufung der Qualifikationen entstanden. Neben die

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

Dabei ist insbesondere die graduell gestaffelte Wissenschaftsbindung der Ausbildungswege in Rechnung zu stellen. Die Stufung der verschiedenen erwerbbaren Qualifikationen erfolgt entlang einer institutionell etablierten Verwissenschaftlichungskaskade. Sie lässt sich am Zeitbudget der Lehrkräfte ablesen: An den Fachschulen beträgt das wöchentliche Lehrdeputat 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. Dies führt zu unterschiedlich intensiver Wissenschaftsbindung der Lehre. Da Verwissenschaftlichung ein elementarer Bestandteil von Professionalisierung ist, ergeben sich, je nach absolviertem Typ der Ausbildungsinstitution, unterschiedliche Professionalitätsgrade oder zumindest -profile.

Parallel hatte es sich gerade an den Fachhochschulen als förderlich erwiesen, dass zeitgleich der Bologna-Prozess umgesetzt wurde. Die Fachhochschulen nahmen – anders als die Mehrzahl der Universitäten – die Bologna-Reform als Chance an – nicht zuletzt, weil ihnen mit den gestuften Abschlüssen die Gleichwertigkeit zu Universitätsabschlüssen offeriert wurde.

Die gestufte Studienstruktur erleichterte es auch, neue Angebote zu etablieren: Mit der Bachelor-Stufe ließen sich vergleichsweise niedrigschwellige Studiengänge auflegen. Der Bachelor vermeidet den ‚großen Schritt' von der Realschulabsolventin, die drei Jahre eine Fachschule für Sozialpädagogik besuchte, hin zur Abiturientin, die dann – im alten System – viereinhalb Jahre an einer Hochschule hätte studieren müssen. Die frühpädagogischen Bachelor-Studiengänge bieten den Studieninteressierten, der Politik und der Öffentlichkeit eine ‚überschaubare' Anhebungslösung an.

Darüber hinaus waren die Fachhochschulen gerade für die Frühpädagogik sehr engagiert, weil sie sich damit eine Stärkung ihrer Rolle im Sektor Pädagogik – der ansonsten weitgehend den Universitäten vorbehalten ist – organisieren konnten.

Hinsichtlich der Ausbildungsziele ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen Ausbildungen,

- die auf die unmittelbare Arbeit mit Kindern zielen und
- solchen, die derartige Tätigkeiten vorbereiten oder organisatorisch ermöglichen.

Formal gibt es eine große Vielfalt der Ausbildungsträger in praktisch sämtlichen Stufen des berufsorientierten Bildungssystems (Übersicht 11). Die für das unmittelbar frühpädagogische Berufsfeld heute bzw. künftig wesentlichen Ausbildungen finden an den Fachschulen für Sozialpädagogik (Postsekundarbereich, lt. DQR Stufe 6, d.h. dem Hochschulbachelor gleichgestellt[9]) und den Hochschulen (Tertiärbereich) statt.

Parallel zu den Akademisierungsinitiativen wurden in den letzten Jahren zwei weniger beachtete Neuerungen implementiert. Zum einen gibt es auf inhaltlich sehr elementarem Niveau eine Fortbildung zur bzw. zum Kindertagespfleger/in, die 160 Stunden umfasst (vgl. Weiß et al. 2002). Zum anderen haben Politik und Fachschulen für Sozialpädagogik auf die hohe Nachfrage nach frühpädagogischen Fachkräften reagiert, indem berufsbegleitende Teilzeitausbildungen und Externenprüfungen zur Erzieherin/zum Erzieher aufgelegt wurden (vgl. Dudek/Gebrande 2012).

[9] vgl. unten B. 2.1.4. Symbolische Aufwertung: DQR-Niveau 6

Übersicht 11: Ausbildungsstrukturen in der Frühpädagogik

	Ausbildungs-level, -richtung		Ausbildende Einrichtungen	Abschluss / beruflicher Einsatz	Details
Unmittelbare Arbeit mit Kindern	**Fortbildung**		Volkshochschule, freier Bildungsträger	Zertifikat / Kindertagespflege	Ausbildungsumfang: 160 Stunden
	Sekundarstufe II: berufliche Erstausbildung		Berufsfachschule	Kinderpfleger/in, Sozialassistent/in / Zweitkraft in der Gruppenarbeit	536 Berufsfachschulen mit jährlich ca. 17.000 AbsolventInnen (2012)
	Postsekundarbereich: berufliche Fortbildung		Fachschule für Sozialpädagogik	Staatlich anerkannte/r Erzieher/in / Erzieher/in, auch in sonstigen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe; auch Einrichtungsleitung	626 Fachschulen mit jährlich 26.000 AbsolventInnen (2014)
	Tertiärbereich: Frühpädagogik		Fachhochschule, PH, Universität	Zertifikat / Erzieher/in	7 Angebote (berufsbegleitende) Weiterbildung
			Berufsakademie, Fachhochschule, PH, Universität	Bachelor / Erzieher/in, Einrichtungsleitung	90 Studiengänge; z.T. berufsbegleitend (2015)
Sonstige Berufsrollen	Tertiärbereich	Höheres Lehramt	Universität	Staatsexamen bzw. Master / Lehramt an berufsbildenden Schulen, Fachschuldozent/in	4 Standorte
		Sozialpädagogik	Fachhochschule, Universität	Bachelor, Master / Einrichtungsleitung, Tätigkeit bei Einrichtungsträgern, Lehre und Forschung	generalistisch angelegtes Curriculum, das auf zahlreiche pädagogische Einsatzfelder jenseits des Lehramts vorbereitet
		Vertiefungsangebote Frühkindliche Bildung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen	Universität	Bachelor, Master / Erzieher/in, Einrichtungsleitung, Tätigkeit bei Einrichtungsträgern, Lehre und Forschung	5 Angebote
		Kita-Management	Fachhochschule, Universität	Bachelor / Managementtätigkeiten	29 Studiengänge; in der Regel berufsbegleitend
		Frühpädagogik	Fachhochschule, PH, Universität	Master / Managementtätigkeiten, Lehre und Forschung	10 Studienprogramme

Letztere wird als eine eher kritische Variante der Fachkräftegewinnung eingeschätzt. Jedenfalls in ihrer derzeitigen Ausgestaltung stelle die Externenprüfung keine geeignete Qualifizierungsmaßnahme für Quereinsteigende dar:

> „Dies liegt vor allem an der oft mangelhaften Vorbereitung. Die kurzen Vorbereitungszeiten, die geringen Praxisanteile und die Fokussierung auf Wissensaneignung statt Kompetenzorientierung würden bei flächendeckender Durchführung der Externenprüfung zu einem deutlichen Qualitätsverlust in den Kindertageseinrichtungen führen. Damit würden die gleichzeitig stattfindenden Bemühungen der Professionalisierung unterwandert und die Maßnahmen der Qualitätssicherung in der Ausbildung unterlaufen." (Ebd.: 30)

Thomas Rauschenbach (2013: 32) wies angesichts der vielfältigen Ausbildungsvarainten kritisch darauf hin, dass es für Außenstehende kaum nachzuvollziehen sei, „warum ein Berufsfeld so extrem gespreizt ist, also gewissermaßen auf allen Ebenen ausbildet – und doch gleichzeitig den Anspruch hochhält, dass pädagogische Arbeit unteilbar ist, dass also ‚die Arbeit am Kind' ein ganzheitlicher Akt sei. […] Professionalität eines Berufssegments sieht jedenfalls anders aus."

1.2.2. Fachschulen vs. Hochschulen?

Ein zentrales Merkmal der 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 Ausbildungsgänge durch.[10]

Aus Sicht der Fachschulverbände sollten die Konsequenzen aus gestiegenen und steigenden Anforderungen im Berufsfeld nicht in der flächendeckenden Akademisierung liegen. Vielmehr sei es wünschenswert, bundeseinheitlich

> „der fachschulischen Ausbildung eine zweijährige einschlägige berufliche Erstausbildung vorzuschalten, als Zugangsvoraussetzung für die Fachschule die Fachhochschulreife festzuschreiben, die fachschulische Ausbildung insgesamt dreijährig auszulegen, wobei das dritte Jahr als schulisch begleitetes Berufspraktikum zu organisieren ist, inhaltlich und didaktisch-curricular Standards festzulegen, auf deren Basis die Ausbil-

[10] vgl. Ebert (2004); Langenmayr (2005); ZEVA (2007); Bundesweite Arbeitsgruppe (2009); Pasternack/Strittmatter (2011)

dungsstätten regionale und trägerspezifische Profile ausbilden“ (BAG-KAE/BeA/BöfAE 2004).

Daneben wird eine konsequente und umfassende Modularisierung der Ausbildungen für die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe gefordert: „Damit kann eine Anrechnung der in der jeweiligen Ausbildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten für eine weiter- bzw. höherqualifizierende Ausbildung erfolgen.“ (Ebd.)

Im übrigen aber gibt es bereits Entwicklungen, welche die institutionelle Trennung zwischen dem postsekundaren Ausbildungssektor und dem tertiären Hochschulbereich teilweise verflüssigen: Durch die Einführung formeller Anerkennungsverfahren für bereits vorliegende Ausbildungserfahrungen soll vermieden werden, dass auf verschiedenen Bildungsebenen inhaltliche Wiederholungen absolviert werden müssen. (Vgl. Balluseck et al. 2008, Schnadt 2007)

Mittlerweile rechnen rund zwei Drittel der Bachelorstudiengänge Vorleistungen an, meist im Umfang von 60 Credit Points, d.h. einem Drittel der im Bachelor-Programm zu erwerbenen CP, und überwiegend auf der Basis von formal dokumentierten Kompetenzen, d.h. meist aus der Fachschulausbildung. Noch nicht flächendeckend angerechnet werden hingegen Weiterbildungen und informell erworbene Kompetenzen. (ExpGr Bildungswege 2012: 18)

Fachschulische Leistungsfähigkeit

Seit den 70er Jahren war das Lehrpersonal der Fachschulen für Sozialpädagogik fast vollständig akademisiert worden. In einer Hinsicht unterschied es sich aber auch weiterhin vom sonstigen berufsbildenden Schulwesen: Über die Hälfte der Lehrkräfte hatte kein Lehramtsstudium absolviert (Rauschenbach et al. 1995).

Die Frage, ob die Bewältigung der beruflichen Anforderungen des Erzieher/in-Berufs selbst dessen Akademisierung benötigt, wurde und wird kontrovers diskutiert. Aus der Sicht 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 fle-

xiblen 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 … in Anspruch genommen". (Langenmayr 2005: 43; Aufzählungsgliederung P.P.)

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).

Umso höher indes müssen die Ausnahmen gewürdigt werden. An einzelnen Fachschulen gibt es Bemühungen, über Lehrforschungsprojekte bzw. Projektarbeiten oder die aktive Beteiligung an der frühpädagogischen Fachdiskussion den Ausbildungsauftrag avanciert umzusetzen. Als Beispiel lässt sich das Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin nennen, das 2007 seine Erzieher/innen-Ausbildung durch eine Hochschulevaluationsagentur hatte evaluieren lassen. Resümierend schrieb die Agentur:

„Obwohl das PFH und die Fachschule für Sozialpädagogik keinen expliziten Forschungsauftrag haben, folgen die Mitarbeiter(innen) dem eigenen Anspruch einer praxisbezogenen Forschung im Kontext des Projektstudiums. Im Fokus dieser Forschungstätigkeit steht die Förderung und Optimierung von Bildung und Erziehung (im Sinne von ‚Early Excellence'). In diesem Rahmen werden kleinere Praxisforschungs- und Evaluationsprojekte bearbeitet, in die auch die Studierenden eingebunden werden. Die Forschungstätigkeit schlägt sich in Publikationen in Zeitschriften und Fachbüchern nieder, seit 2000 bringt das PFH eine eigene Buchreihe heraus. Ergänzend dazu werden vom PFH regelmäßig Fachtagungen organisiert. Die Dozent(inn)en sind mit ihren Publikationen im deutschen professionell-fachlichen Diskurs präsent. Begutachtete und internationale Veröffentlichungen stellen dagegen die Ausnahme dar." (ZEVA 2007: 8)

Bildungsprozesse bauen auf Vorhandenem auf. Im Falle der Fachschulen wird dieses durch die Zulassungsvoraussetzungen für ihre Schüler/innen bestimmt. Hier sind zwei grundsätzliche Varianten zu identifizieren:

Entweder ist eine einschlägige Berufsausbildung im Kinderbetreuungs-Bereich oder eine praktische KiTa-Tätigkeit von mindestens einem Jahr die Zugangsvoraussetzung. Daneben gibt es aber auch weitere Möglichkeiten der Zulassung. Insgesamt kommt man auf ein breites Spektrum an Zulassungskriterien, nämlich auf mindestens sechs grob geclusterte Varianten. Zugelassen werden kann, wer

- eine Berufsausbildung,
- eine mehrjährige eigenständige Haushaltsführung mit Kind oder
- eine mehrjährige Berufstätigkeit im Berufsfeld ohne Ausbildungsabschluss (in diesem Fall ist zumeist eine Zulassungsprüfung zu absolvieren)

nachweist. Hinzu kommen die Varianten, die an das Vorhandensein eines höheren Schulabschlusses gebunden sind:

- Es wurde Stufe 11 einer Fachoberschule Sozialwesen absolviert,
- es liegt die Fachhochschulreife oder
- das Abitur vor.

In den drei letzgenannten Optionen sind zusätzlich unterschiedlich lange Praxiserfahrungen nachzuweisen.[11] Zusammengefasst: „An jeder Landesgrenze ändert sich, wer wie Erzieherin oder Erzieher werden kann“ (Janssen 2011a: 20).

Auf der Basis der so erzeugten Heterogenität sind dann objektive Probleme der Ausbildungsgestaltung zu bewältigen. So rechnet Nottebaum (2006: 151) am Beispiel der Fachschulausbildung in NRW vor, dass sich „die zweijährige vorwiegend fachtheoretische Phase der Erzieherinnenausbildung von den auszugehenden 104 Wochen durch Abzug der Ferien, Praktika, Exkursionen, Feier- und Springtage etc. … auf etwa 52 Wochen reduziert, die sich bei extremer Ausnutzung der möglichen 14 Wochen Projektphase, in denen keine Unterricht stattfinden darf, nochmals auf etwa 26 Wochen verringern“.

Auf eine andere begrenzende Rahmenbedingung wiesen von uns interviewte LeiterInnen dreier Berliner Fachschulen hin: Wesentliche Elemente des seitens der Hochschulen beschriebenen Professionsverständnisses gäben zwar auch ihre Ansprüche an die Erzieher/innen-Ausbil-

[11] Vgl. Pasternack/Schildberg (2005: 118-124). Eine auf Interviews mit Fachschulleitungen basierende kommentierte Zusammenfassung der Zugangsregelungen findet sich bei Janssen (2011a: 22-29). Eine Liste der möglichen Seiteneinstiege in die Erzieher/inen-Ausbildung, die in den letzten Jahren zusätzlich erweitert wurden, ebd.: 41f.

dung wider. So spiele bei der Kindererziehung eine empathische Beziehung zu den Kindern, ein Gestalten „mit“ und nicht „für“ die Kinder eine wesentliche Rolle.[12] Die Reflexion der eigenen Bildungsbiografie und der täglichen Praxis wird als ein weiteres Grundelement der Ausbildung dargestellt.[13] Dabei jedoch bestehe ein strukturelles Problem der Fachschul-Erzieher/innen-Ausbildung: Zwar werde die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses von den SchülerInnen erwartet. Sofern dieses sich auf soziale und personale Kompetenzen beziehe, dürfe es jedoch nicht in den Zeugnissen ausgewiesen werden, weil sich diese allein auf kognitive Leistungen beziehen dürfen.[14]

Bewähren muss sich die Fachschulbildung dann im beruflichen Alltag ihrer AbsolventInnen. Kahle beschrieb hier 1999 einen erfolgreichen Wandel des Berufsverständnisses von Erzieherinnen von einem „emotional getragenen Berufsverständnis“ zu einem „professionellen Selbstbild“, das „fachliches Wissen und Können als unverzichtbaren Bestandteil integriert“. In diesem Sinne könne dann ohne größere Probleme empirisch ermittelt werden, dass „sozial-kommunikative wie auch kognitive Elemente fest im professionellen Selbstbild der Befragten verankert“ seien. (Kahle 1999: 23)

Für eine solche Verankerung brauche es also keinen Wechsel der Ausbildung von der Fachschule an die Hochschule, denn eine so verstandene Professionalisierung stellten bereits die Fachschulen für Sozialpädagogik sicher. Diese Perspektive sieht die Professionalisierung als bloße Qualitätsanhebung beruflichen Handelns durch Rationalitätssteigerung. Immerhin aber ließen sich auch so empirisch Erkenntnisse ermitteln, die einen Übergang zu einer dezidiert professionssoziologischen Betrachtung nahe legten.

Kahle hatte das professionelle Selbstverständnis von Erzieher/innen untersucht und hierzu an drei Messzeitpunkten erhoben, welche Fähigkeiten und Kenntnisse für die Ausübung des Erzieherinnenberufes nach Meinung der jungen Frauen selbst wichtig sind. An Hand von 13 Items wurden drei Ebenen abgefragt: (a) Personalkompetenz: emotionale und persönliche Eigenschaften; (b) Sozialkompetenz: sozial-kommunikative Kompetenzen sowie (c) Sachkompetenz: fachliches Wissen und inhaltliche Kenntnisse. Die Ergebnisse:

---

[12] Interview *Annegret Lauffer-v. Reiche*, Schulleiterin am Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin, 16.8.2006

[13] ebd.

[14] Interview *Wolfgang Brauer*, Leiter der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin, 16.8.2006

■ Unmittelbar nach Abschluss der Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen erscheinen den befragten Absolventinnen fast alle Items als wichtig für die spätere Berufstätigkeit. Allerdings werden soziale Fähigkeiten und persönliche Qualitäten (Kontaktfähigkeit, Geduld, Einfühlungsvermögen) als besonders wichtig eingeschätzt. Inhaltliches Wissen (über kindliche Entwicklung, Urteilsfähigkeit) steht dahinter erst an zweiter Stelle (ebd.: 19). Die – allerdings nur geringfügig schwächere – Bewertung von Wissen und Kenntnissen könnte, so die Autorin, auf noch fehlende Praxiserfahrungen zurückzuführen, aber auch als Hinweis auf Versäumnisse der Ausbildung zu deuten sein. Letzterer gelinge es „vielleicht nur begrenzt ..., den Schülerinnen die Möglichkeiten, mehr noch die Notwendigkeiten der Anwendung inhaltlicher Kenntnisse auf Fragen der alltäglichen Praxis zu verdeutlichen“ (ebd.: 21).

■ „Nach etwa 10 Monaten Praxiserfahrung wird fachbezogenes Wissen als wiederum etwas unwichtiger eingeschätzt: Der Transfer inhaltlicher Kenntnisse auf praktische Probleme wird während des Anerkennungspraktikums als (noch) randständiger wahrgenommen, als noch während der Schulzeit.“ (Ebd.: 35)

■ Dieser Trend sei etwa ein Jahr nach dem Ende des Anerkennungsjahrs nochmals verstärkt: „So signalisieren die Anforderungen aus der Praxis offenbar, zumindest in der Wahrnehmung der befragten Fachkräfte, dass die Anwendung inhaltlichen Wissens nicht zu den vorrangigen Erfordernissen zählt.“ (Ebd.: 61)

Eine besonders aufschlussreiche Situation ergab sich, als erstmals Studierende der Frühpädagogik in ihre studienbegleitenden Praxisstellen kamen. Zum Teil, so wurde berichtet, seien die Praktikumsstellen nicht auf die Anforderungen der Studierenden vorbereitet gewesen bzw. hatten diese nicht erfüllen können, zum Teil wurden die Anforderungen in der Alltagspraxis nicht akzeptiert (König/Pasternack 2008: 100). Daneben aber war es zu Rollenkonflikten zwischen Praktikantinnen und deren Betreuerinnen – also Erzieherinnen mit Fachschulabschluss – in den Einrichtungen gekommen.

Die Alice-Salomon-Hochschule Berlin z.B. reagierte darauf sehr offensiv: Es wurde eine Fortbildung für diejenigen Erzieherinnen konzipiert, die für die Betreuung der Studierenden in den Praktikumseinrichtungen verantwortlich sind. Die Weiterbildung lief unter dem Titel „Bildungsbegleiterin in der Frühpädagogik“ und wurde von der ASH zertifiziert (ASFH 2006a). Indirekt wurde damit auch auf einen Einwand aus fachschulischer Sicht reagiert: Es sei ein Widerspruch,

> „dass Erzieherinnen, die wegen benötigter höherer Qualifikationen an Fachhochschulen ausgebildet werden, durch angeblich nicht ausreichend qualifizierte Erzieherinnen (Absolventen von Fachschulen) angeleitet werden. […] Eine Fachschulabsolventin dürfte – nach all der vorgetragene Kritik – kaum das Praktikum einer Fachhochschulstudentin angemessen beurteilen können“ (Prott 2006: 228).

Die Weiterbildung der Praktikumsbegleiterinnen zielte auf eine theoretisch unterfütterte Qualitätssteigerung der Studierendenbetreuung in den Einrichtungen. Zugleich konnte damit eine latente Asymmetrie in der Rollenbeziehung zwischen praktikumsbetreuenden Erzieherinnen und den FH-Studierenden bearbeitet werden: Einerseits handelt es sich um ein Betreuerin-Betreute/r-Verhältnis, das bei aller Partnerschaftlichkeit nicht frei von hierarchischen Elementen ist. Andererseits bringen beide Beteiligte in dieses Verhältnis unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen und entsprechend heterogene Reflexionsebenen ein.

Hierbei kann zudem die Betreuerin ihren nichthochschulischen Bildungshintergrund nicht zwingend durch Berufserfahrung kompensieren, da die Studierenden häufig auch bereits über längere Berufserfahrung verfügen. Durch die zertifizierte Weiterbildung hatten die Begleiterinnen der PraktikantInnen die Chance, einen systematischen Zugang zum Studiengangskonzept der ASH und zur wissenschaftsorientierten Herangehensweise an die frühpädagogische Praxis zu gewinnen.

Ein Spezifikum der Fachschulausbildung schließlich bewegt sich jenseits des Hauptbereiches der Frühen Bildung, den Kindertagesstätten: Realisiert wird eine Breitbandausbildung, die auf Berufstätigkeiten im gesamten Spektrum der Kinder- und Jugendhilfe vorbereiten soll. Dies wird als Qualitätsmerkmal verstanden, das durch die Akademisierungsbemühungen nicht gefährdet werden dürfe, wie der Deutsche Bundesverband für Soziale Arbeit anmahnte:

> „Der DBSH begrüßt alle Versuche, die Möglichkeiten von ErzieherInnen mit Fachschulausbildung zu verbessern, eine Hochschulausbildung zu erwerben. Ein solches Studium darf jedoch weder dazu führen, die AbsolventInnen auf nur ein Arbeitsfeld festzulegen, noch darf sie die Bezugnahme zur Sozialen Arbeit mit ihrer Schlüsselkompetenz ‚Erziehung’ aufgeben. Besonders ist darauf hinzuweisen, dass viele ErzieherInnen nicht nur im Bereich frühkindliche Erziehung arbeiten, sondern auch in der Jugend- und Behindertenarbeit oder in Heimen eine Beschäftigung finden.“ (DBSH 2004: 3)

Der kritische Einwand dagegen lautet, hier werde eine Art „UniversalerzieherIn“ angestrebt (Diskowski 2015: 184). Es erscheint nicht direkt als Dementi dessen, wenn Fachschulleitungen als allgemeines Ziel der Er-

zieher/innen-Ausbildung die „multiprofessionelle Fachkraft“ angeben: Erzieher/innen würden auch als „Zehnkämpfer“ bezeichnet, die eine Grundlagenausbildung für sämtliche sozialpädagogische Arbeitsfelder genossen haben sollten. (Deppe 2011: 41)

Inhaltliche Zweifel an der Leistbarkeit dessen werden schon seit längerem formuliert. So fasste 1998 aus politischer Sicht die Jugendministerkonferenz ihre Zweifel in die Forderung nach einer „neue[n] Bestimmung der Breite und Tiefe der Ausbildung“. Diese sei nötig aufgrund eines drastischen Wandels lebensweltlicher Anforderungen an die Erzieher/innen. (JMK 1998) Aus wissenschaftlicher Sicht wurde nahezu zeitgleich das Ergebnis einer Analyse publiziert, welche die Zweifel stärkte. Nach dieser Studie seien Erzieher/innen zum einen im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung nur unzureichend auf die erweiterten Aufgabenstellungen vorbereitet. Zum anderen aber – Stichwort Breitbandausbildung – überstiegen die Anforderungen im Bereich der Hilfen für Erziehung und der Jugendarbeit sogar deutlich die Berufsqualifikation. (Beher/Hoffmann/Rauschenbach 1999: 124f.).

Diskowski (2015: 186) vermutet, dass das heutige Festhalten an der Beitbandausbildung eher Teil einer Abgrenzungsdebatte und der Sorge um Bedeutung und Status der Fachschulausbildung geschuldet sei.

Merkmale des Hochschulstudiums

Eine Hochschulausbildung geht in einer anderen Weise von den Anforderungen aus, denen ihre AbsolventInnen nach ihrem Studium ausgesetzt sein werden, als dies berufliche Ausbildungen tun. Das Ziel eines Hochschulstudiums lässt sich so beschreiben: 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.[15]

Hochschule lebt interne Spannungen, die sie erst als Hochschule (im Unterschied zur Schule) konstituieren: Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, Autonomie und staatliche Aufsicht, akademische Freiheit und gesellschaftliche Verantwortung, Subjektivität und Objektivität, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Spezialistentum und Generalistentum, Bildung und Ausbildung, Tradition und Innovation, Disziplinarität und Interdisziplinarität, kanonisches Wissen und die Fluidität der Forschungsfronten, Gewissheit und Ungewissheit.

Diese Spannungen werden im Alltag der Hochschule fortwährend bewältigt – mal besser, mal schlechter gelingend – und auf diese Weise reproduziert. Die spezifische Qualität der Institution wird nicht aus einzelnen Polen dieser Spannungsverhältnisse produziert, sondern aus den Spannungen zwischen den Polen. Es sind hier Paradoxien zu entfalten. Zum Beispiel die Paradoxie jeder Erziehung, die Zöglinge zu befähigen, sich ihrer *Freiheit* zu bedienen, sie genau dazu aber dem *Zwange* der Erziehung zu unterwerfen (Kant 1964: 711). Oder die Paradoxie, in der Einheit von Forschung und Lehre die auf das Unwissen fixierte Wissenschaft – die Forschung – mit der das Unwissen eher umschiffenden Wissenschaft – die Lehre – produktiv zusammenführen zu wollen (Baecker 1999: 64f.).

Die Stärke der Hochschule besteht nicht darin, solche Paradoxien zu vermeiden, sondern sie bewusst zu entfalten, um ihre Studierenden angemessen auf die Bewältigung von Normenkonflikten vorzubereiten. Deshalb wird an Hochschulen nicht (nur) kanonisiertes Wissen vermittelt, sondern ProfessorInnen offerieren (auch) Wissensmodelle, die sie ausdrücklich als noch nicht abschließend geklärt bezeichnen, bieten alternative Erklärungsmöglichkeiten an, fordern die Studierenden auf, sich in ihren Studien entsprechend urteilsfähig zu machen und eigene Entscheidungen zu treffen.

Die zentrale Spannung, mit der die Hochschule umgeht (und umzugehen lehrt), ist die Polarität von Routine und Krise (vgl. Oevermann 2005: 22): Weniger durch den routinisierten ‚Normal'zustand werden Entscheidungserfordernisse erzeugt und Handlungen ausgelöst, also Praxis gebildet, sondern durch Krisen. Krisenbewältigung, sofern sie gelingt, bildet und stärkt individuelle Autonomie, welche wiederum die Bewältigung anschließender Krisen erfolgswahrscheinlicher macht.

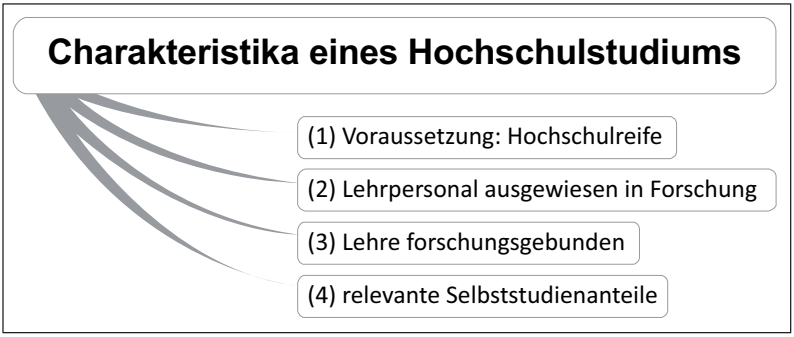
[15] s.u. B. 1.4.2. Die Theorie-Praxis-Verflechtungen

Damit Professionelle dies leisten können, müssen sie den Umgang mit Krisen erlernt haben. Genau das leistet ein wissenschaftliches Studium, denn: Autonome Wissenschaft beginnt dort, „wo sie nicht nur die Fragen und Probleme, also die Krisen untersucht und behandelt, die eine scheiternde Praxis an sie heranträgt, sondern darüber hinaus gerade auch das in Frage stellt, also in den Modus der Krise rückt, wovon die Praxis problemlos überzeugt ist und was sie wie selbstverständlich für geltendes Erfahrungswissen hält“ (ebd.: 28).

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.

Übersicht 12: Die vier zentralen Charakteristika eines Hochschulstudiums



Die Auswirkungen all dessen wurden prägnant im „Gemeinsamen Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘“ von Jugendministerkonferenz und KMK beschrieben:

„Absolventinnen und Absolventen der Hochschulen erwerben grundsätzlich neben einer professionellen Haltung auch einen forschenden Habitus. Sie sind in der Lage, Situationen in ihrer Komplexität zu erfassen, zu beschreiben, zu interpretieren und so aufzubereiten oder zu systematisieren, dass sie der wissenschaftlichen Analyse zugänglich sind. Sie verfügen über die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Recherche, kennen Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Sozialforschung und sind in der Lage, Praxisforschung mit unterschiedlichen Methoden und in verschiedenen Kontexten zu betreiben. Sie haben grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse über Evaluationsforschung und beherrschen systematisch angelegte Selbstevaluation“ (JFMK-KMK 2010: 7).

Hochschulähnliche Fachschulen?

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

Zur Beantwortung lassen sich die o.g. 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 (vgl. Pasternack/Schulze 2010: 27) 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 eine Fachschule für Sozialpädagogik besuchen, verfügen über diese Eingangsqualifikation nicht.[16] Zugleich gibt es Diskussionen, durch die Ein-

[16] Für die Fachschulen in Berlin und Nordrhein-Westfalen wird immer wieder kolportiert, dass sie seit 2003 nur noch Bewerber/innen mit Hochschulreife aufnähmen (Langenmayr 2005: 42; Nottebaum 2006: 152; Jüttner 2008). Diese Information findet in den entsprechenden rechtlichen Bestimmungen nur bedingt eine Grundlage, insofern dort zwar eine Präferenz für die Hochschulzugangsberechtigung (HZB) formuliert ist, aber zugleich auch Bewerber/innen ohne eine solche zugelassen sind (vgl. § 3 Abs. 1 APVO-Sozialpädagogik Berlin 2006; zu NRW: Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK 2004, Anlage E Bildungsgänge der Fachschule §§ 5 und 28). Für NRW wird angegeben, dass zwei Drittel der Schüler/innen bei Aufnahme der Fachschulausbildung eine Studienberechtigung nachweisen können (Zech 2011).

führung der Zulassungsvoraussetzung Fachhochschulreife das Niveau zu steigern:

> „Die Idee der Anhebung der Eingangsvoraussetzungen auf Fachhochschulreife gründet in der Überlegung, dass mit diesem Abschluss per se ein höheres Maß an allgemeinbildenden Qualifikationen erworben wurde, welche sich z.B. nicht nur in kognitiven Anteilen, sondern insbesondere in Kompetenzen wie z.B. Abstraktions- und Analysefähigkeit, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit abbilden." (Grams/Menken 2006: 2)

Unter den Studierenden frühpädagogischer Bachelor-Studiengänge verfügen fast zwei Drittel über eine allgemeine Hochschulreife. Die übrigen Studierenden hatten vorher eine Fachhochschulreife oder eine fachgebundene Hochschulreife erworben (Helm 2010: 17f.).

■ *Das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen:* Dies wird typischerweise durch die Promotion nachgewiesen. Zwar ist es nicht ausgeschlossen, dass im Einzelfall auch Nichtpromovierte wissenschaftlich aktiv sind. Doch erlaubt die Promotionsquote innerhalb der Kollegien 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 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 solchen Anteile. Die Lehrenden an Fachschulen 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.

Eine deutliche Neuerung des vergangenen Jahrzehnts stellte an den Fachschulen für Sozialpädagogik das Lern- bzw. Themenfeldkonzept dar. Es wurde zum strukturierenden Ansatz der Ausbildungsgestaltung, hat Ein-

gang in die Rahmenausbildungsordnungen der Länder gefunden[17] und wurde 2011 zur Grundlage des KMK-Qualifikationsprofils „Fachschule/ Fachakademie für Sozialpädagogik“ (KMK 2011).

Das Konzept zielt auf eine fächerübergreifende Unterrichtsorganisation, handlungsorientierte Didaktik, verbindlichere Kooperation der beiden Lernorte Schule und Praxis, themenorientierte Struktur des Lehrplan sowie eine Neubestimmung der Lehrerrolle (Ebert 2004: 21). Gelernt werden soll schwerpunktmäßig in Lernsituationen. Dabei handelt es sich um Unterrichtseinheiten, „die als Ausgangspunkt eine konkrete Problemstellung vorgeben, die dann von den Studierenden in möglichst selbst gesteuerten Lern- und Arbeitsprozessen gelöst werden soll. Die Studierenden folgen dabei den Phasen einer Problemlösung, wie sie auch das berufliche Handeln in der Praxis kennzeichnen“ (Müller-Neuendorf 2006: 173).

Auf diese Weise soll ein Wechsel von einer Leistungsorientierung hin zu einer Lernorientierung vollzogen werden:

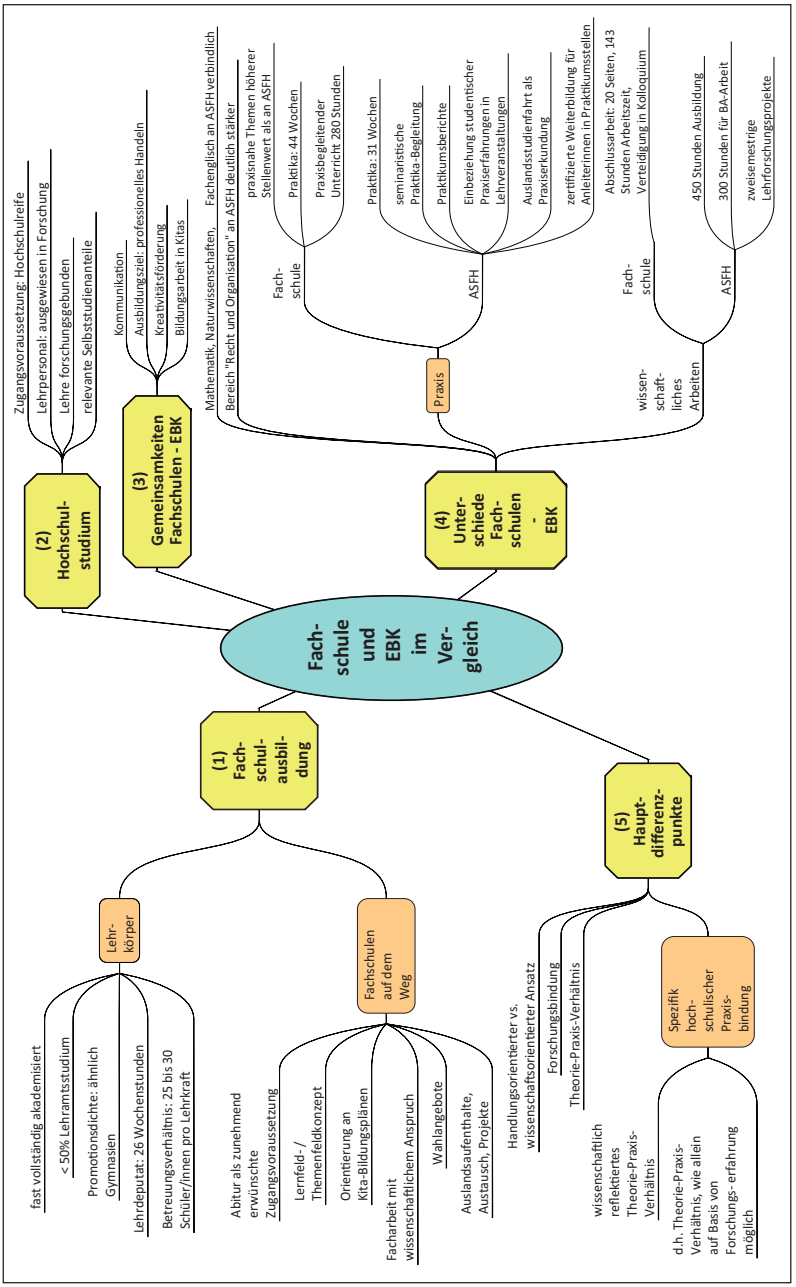
> „Wer sich als Schülerin subjektiv in einer Leistungssituation wähnt, bemüht sich in erster Linie darum, Erfolg zu haben und Misserfolg zu vermeiden. In Leistungssituationen geht es nicht darum, Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen und unklar Gebliebenes besser verstehen zu wollen. In einer solchen Situation kommt es vielmehr darauf an, mangelndes Wissen nicht preiszugeben, Fehler zu vermeiden und sich selbst in einem günstigen Licht darzustellen.
>
> Im Vergleich dazu werden Lernsituationen von SchülerInnen subjektiv als entspannter, offener, informations-, sach- und problemzentrierter wahrgenommen. Die Neugierde kommt zum Zuge, und Fehler müssen nicht mehr vermieden werden, weil man aus ihnen lernen kann. MitschülerInnen sind nicht Konkurrenten, sondern Lernpartner, der Lehrer erscheint nicht als Bewertungsinstanz, sondern als Lernberater.“ (Ebert 2004: 24)

Das KMK-Qualifikationsprofil von 2011 definiert sechs Lernfelder – dort „Handlungsfelder“ genannt – für die Erzieher/innen-Ausbildung:

- Kinder, Jugendliche und junge Erwachsenein ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen gestalten
- Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstützen und fördern
- In Gruppen pädagogisch handeln

[17] z.B. SenBJS (2003: 5.150); MBFJ (2004: 11-75); MK LSA (2009a: 26-58)

Übersicht 13: Fachschule und Hochschule im Vergleich



- Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten
- Institution und Team entwickeln
- In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten. (KMK 2011: 13-25)[18]

Auch der Länderübergreifende Lehrplan für die Erzieher/innen-Ausbildung – von 14 Bundesländern akzeptiert – arbeitet mit Lernfeldern, wählt aber eine in Teilen andere Systematik. Seine sechs Lernfelder sind (Länderübergreifender Lehrplan 2012: 18ff.):

- Berufliche Identität und professionelle Perspektiven weiter entwickeln
- Pädagogische Beziehungen gestalten und mit Gruppen pädagogisch arbeiten
- Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern
- Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten sowie Übergänge uunterstützen
- Institution und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren

Bei all dem ist und bleibt 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. Man sollte daher „auch nicht so tun, als sei die Fachschule gewissermaßen eine heimliche akademische Ausbildung“ (Schäfer 2013: 227).

Allerdings wird der handlungsorientierte Ansatz seitens der Fachschulen auch genau 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). Im Ge-

[18] vgl. zu Einwänden gegen das Lernfeldkonzept in der Erzieher/innen-Ausbildung Küppers/Schulz/Thiesen (2014) und als Antworten darauf Beckord (2015) sowie Albrecht/Küls/Ruff (2015)

genzug wird angemerkt, dass die Praxisnähe der Fachschulen weder jemals definiert worden sei, noch eine Überprüfung vorliege, ob die Behauptung eigentlich stimme, und insgesamt bleibe unklar, wie sie überhaupt wirke (Hoffmann 2013: 209).

Ein illustrierendes Beispiel, wie sich die spezifische Praxisorientierung der Fachschulen im Kita-Alltag auswirken kann, wird aus Nordrhein-Westfalen berichtet. Dort war eine Sprachstandsfeststellung eingeführt worden, für deren Durchführung GrundschullehrerInnen in die Tageseinrichtungen kamen. Letzteres wurde kritisch thematisiert: Warum man denn nicht einfach die Erzieher/innen nach ihren Einschätzungen frage? Sie wüssten doch schließlich am besten, welches Kind Sprachförderung benötige. Ein involvierter Ministerialbeamter war skeptisch:

> „An der These habe ich spätestens dann gezweifelt, als ich mir angesehen habe, wer bis dahin an Sprachförderprogrammen teilgenommen hatte. Es waren fast ausschließlich Kinder mit Migrationshintergrund. Es fand eine Konzentration auf eine Zielgruppe statt, weil man offensichtlich annahm, dass deutsche Kinder keinen besonderen Sprachförderbedarf haben."

Genau solche Probleme sollen, so der Beamte weiter, fundierte Diagnosen vermeiden. Doch diagnostische Fähigkeiten könne man bei ErzieherInnen nicht per se voraussetzen, zumal es ja auch nicht ihre Aufgabe sei, sondern die anderer Professionen. Wenn man aber statt mit einer bestimmten Hypothese antrete – etwa der, dass Kinder mit Migrationshintergrund grundsätzlich Sprachprobleme haben –, dann gerieten andere Kinder bei dieser Frage aus dem Blick. (Schäfer 2013: 223f.)

Das wird nicht widerlegt, wenn manche Fachschulleitungen im Zusammenhang mit sprachlicher Bildung und Sprachförderung eine drohende „Vertheoretisierung" der Ausbildung sehen und stattdessen darauf hinweisen, dass Erzieher/innen auch in ihren Handlungskompetenzen gestärkt werden müssten, weshalb die Fachschüler/innen sich darin üben können sollten, Sprachanlässe zu schaffen und damit die Bildungspotenziale der Kinder anzuregen. (Deppe 2011: 42)

Als ein zentraler Unterschied zwischen Fach- und Hochschulen bleibt schließlich festzuhalten, dass sie jeweils für unterschiedlich definierte berufliche Einsatzfelder ausbilden. Die so genannte Breitbandausbildung der Fachschulen für Sozialpädagogik zielt auf Berufstätigkeiten im gesamten Spektrum der Kinder- und Jugendhilfe. Die Hochschulstudiengänge sind einerseits an InteressentInnen adressiert, die im frühpädagogischen Bereich – z.T. überlappend in das Grundschulalter – tätig sein möchten. Andererseits werden ihre Studierenden auch explizit auf Leitungstätigkeiten vorbereitet.

Hier ist mit dem Einwand umzugehen, dass das frühpädagogisch fokussierte FH-Studium im Vergleich sowohl zur Fachschulausbildung als auch zu den sozialpädagogischen FH- und Universitätsstudiengängen überspezialisiere: Eine zukunftsorientierte Ausbildungsreform müsse sich, so wird angemahnt, „zu dem Umstand verhalten, ob sie unter der Hand eine Zuspitzung und Spezialisierung dieser Ausbildung auf den Bereich der Kindertageseinrichtungen vornimmt und damit die künftige Fachkraft ungewollt ... wieder zur *KindergärtnerIn* macht“ (Rauschenbach 2005: 26).

Demgegenüber wird darauf aufmerksam gemacht, dass es dafür einerseits andere Ausbildungsrichtungen gebe, andererseits die Konzentration auf die frühe Bildung keineswegs eine Verengung darstelle:

> „Für die Arbeit mit Jugendlichen bildet die Soziale Arbeit aus – hier sieht Bildung, Arbeit mit Familien etc. völlig anders aus, und wir würden uns übernehmen, wenn wir die Bildungsarbeit auch für diese Altersgruppe einbeziehen würden. Die Flexibilität der AbsolventInnen unseres Studienganges zeigt sich darin, dass sie in sehr unterschiedlichen Einrichtungen ihr zweites Praktikum machen. Schon durch die Einbeziehung von Schule und Schulprojekten wäre der Vorwurf der ‚Kindergärtnerin’ völlig verfehlt. Er ist es umso mehr, als die Studierenden auch bei Trägern arbeiten, in Stiftungen etc.“[19]

Neben allen Unterschieden gibt es aber in einem Punkt eine große Ähnlichkeit zwischen den Fach- und Hochschulen: Die konkrete Gestaltung der Ausbildungs- bzw. Studiengänge obliegt den einzelnen Einrichtungen. Dabei sind jeweils nur allgemeine Rahmenvorgaben zu berücksichtigen, an den Hochschulen etwa die Bestimmungen des Landeshochschulgesetzes. Was für die Fachschulen mitunter als Uneinheitlichkeit beklagt wird, ist im Hochschulbereich selbstverständlich: „jede Ausbildungsstätte (verfährt) letztendlich nach einem mehr oder minder weitgehenden eigenen Ausbildungskonzept“ (Janssen 2011: 53). Zeigen wird sich, ob durch das KMK-Qualifikationsprofil „Fachschule/Fachakademie für Sozialpädagogik“ (KMK 2011) und den „Länderübergreifenden Lehrplan für die Erzieher/innen-Ausbildung“ (Länderübergreifender Lehrplan 2012) dieses Element von Hochschulähnlichkeit der Fachschulen verschwinden wird.

[19] schr. Mittlg. *Hilde von Balluseck*, Studiengangsleiterin „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin, 26.1.2007. Der EBK-Studiengang ist auf die Altersgruppe 0 bis 12 Jahre fokussiert.

1.3. Kompetenzorientierung in frühpädagogischen Programmdokumenten

In den letzten Jahren erheben Ausbildungs- und Studienprogramme zunehmend den Anspruch, kompetenzorientiert zu sein. Dahinter steckt eine bildungstheoretische und -politische Neuausrichtung: Nicht mehr Kenntniszuwachs soll zentrales Erfolgskriterium eines Ausbildungs- oder Studienganges sein, sondern das, was die oder der Lernende am Ende an Handlungsfertigkeiten ausgebildet hat.[20]

Wie wird das konzeptualisiert? Welche Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten lassen sich dabei zwischen Fach- und Hochschulbereich feststellen? Diese Fragen lassen sich anhand verschiedener Textsorten, in denen die curricularen Ansprüche an die unterschiedlichen Ausbildungen formuliert werden, untersuchen: Fachqualifikationsrahmen, Orientierungsrahmen, Ausbildungs- und Studienprogramme, Kerncurricula, Diploma Supplements.

1.3.1. Fachqualifikationsrahmen als strategische Dokumente

Ausfluss der allgemeinen bildungspolitischen Orientierungen sind die in den letzten Jahren erarbeiteten Qualifikationsrahmen (QR), die Standards für Ausbildungsprogramme und -stufen formulieren möchten. Im Gefolge allgemeiner Qualifikationsrahmen (Deutscher QR und Europäischer QR)[21] gewinnen auch frühpädagogische Fachqualifikationsrahmen (FQR) an Bedeutung. Sie sollen Transparenz und Vergleichbarkeit der einzelnen Bildungsangebote herstellen und dabei fachlichen Standards zur Geltung verhelfen.

Die zahlreichen parallelen Entwicklungen solcher Dokumente belegten, so Angelika Diller (2010: 13), zum einen innovative Potenziale und Veränderungsbereitschaft. Zum anderen symbolisierten sie aber auch die Zersplitterung des Bildungssystems, das sich an unterschiedlichen Referenzsystemen orientiere.

Ebenso wie zur Kompetenzorientierung im allgemeinen gibt es auch hinsichtlich der Qualifikationsrahmen (QR) im speziellen eine kritische Debatte. So sieht Achim Hopbach (2010: 52f.) den Nutzen von Fachqualifikationsrahmen (FQR) vor allem „extramural“: zum einen für die spä-

[20] vgl. oben B. 1.1.3. Konvergenz von Bildungspolitik und Wissenschaft: Kompetenzorientierung

[21] dazu siehe auch unten B. 2.1.4. Symbolische Aufwertung: DQR-Niveau 6

tere Akkreditierung des Ausbildungsganges, zum anderen im Vorhinein durch eine intensive und breite Diskussion, welche die Erstellung eines Fachqualifikationsrahmens oftmals begleite. Hierdurch könne qua Selbstvergewisserung Klarheit hinsichtlich der Qualifikationsanforderungen und -niveaus innerhalb einer Disziplin entstehen.

Insgesamt aber gehe der Nutzen nicht über eine Orientierungs- und Transparenzfunktion im Gestaltungsprozess hinaus. Dagegen werden zahlreiche Grenzen von Fachqualifikationsrahmen beschrieben (ebd.: 53f.):

- Auf Grund notwendiger Beschränkungen könnten sie nicht das breite Spektrum einer Disziplin abbilden. Vorgenommene Reduzierungen und Zusammenfassungen bürgen die Gefahr, die Vielfalt einer Disziplin auf einen Kernbestand zu verengen.
- Insbesondere ausgeprägte Spezialisierungen auf der Ebene der Masterstudiengänge machten die Einteilungen in Kompetenzkategorien u.U. unmöglich.
- Aus dem Charakteristikum der beschränkten Detailliertheit ergebe sich auch, dass Fachqualifikationsrahmen für die Gestaltung von Curricula lediglich Orientierung bieten, als Vorlage jedoch nicht genutzt werden könnten (Hoffmann 2010: 68).
- Gegebenenfalls könne ein Fachqualifikationsrahmen inhaltlich ein enges normatives Korsett schnüren, von dem dann in vielschichtigen Lernprozessen zwangsläufig nur abgewichen werden kann.
- FQRs könnten lediglich das Niveau der zu erreichenden Lernziele angeben, tiefer gehende Beschreibungen wie z.B. Qualität individueller Erkenntnisse aber nicht berücksichtigen.
- Fachqualifikationsrahmen würden lediglich den Erwerb von notwendigen Voraussetzungen für eine bestimmte Tätigkeit bestätigen können. Zum Beispiel für die Eingruppierung in bestimmte Tarifgruppen seien sie nur beschränkt einsetzbar. (Hoffmann 2010: 65.)
- Schließlich seien der Aufwand für die Erstellung eines solchen Rahmens und dessen letztendlicher Ertrag kritisch ins Verhältnis zu setzen.

Vor diesem Hintergrund benennt Hopbach (2010: 51, 56) einige Anforderungen an FQRs:

- Sinnvoll sei es, von der Fixierung auf bestimmte fachliche Positionen oder curriculare Entwürfe abzusehen.

■ Ein Fachqualifikationsrahmen müsse von der gesamten Fachgemeinschaft akzeptiert sein, damit seine Potenziale nutzbar werden. Eine breite Akzeptanz stelle sich ein, wenn „profilbildende Elemente in Form von Spezialisierungen“ erhalten bleiben.

■ Fachqualifikationsrahmen müssten sich auf die Darstellung von erwarteten Lernergebnissen beschränken, da profunde Beschreibungen weiter reichender Art wie z.B. Mustercurricula die Innovationskraft der Hochschulen behinderten.

■ Um unbeabsichtigte Uniformität durch Fachqualifikationsrahmen nicht zu fördern, plädiert Hopbach für den Verzicht von Beschreibungen einheitlicher Kompetenzbündel.

■ Die dynamische Entwicklung der Wissenschaft und die sich verändernden Anforderungen der Arbeitswelt erforderten eine regelmäßige Evaluierung der Fachqualifikationsrahmen.

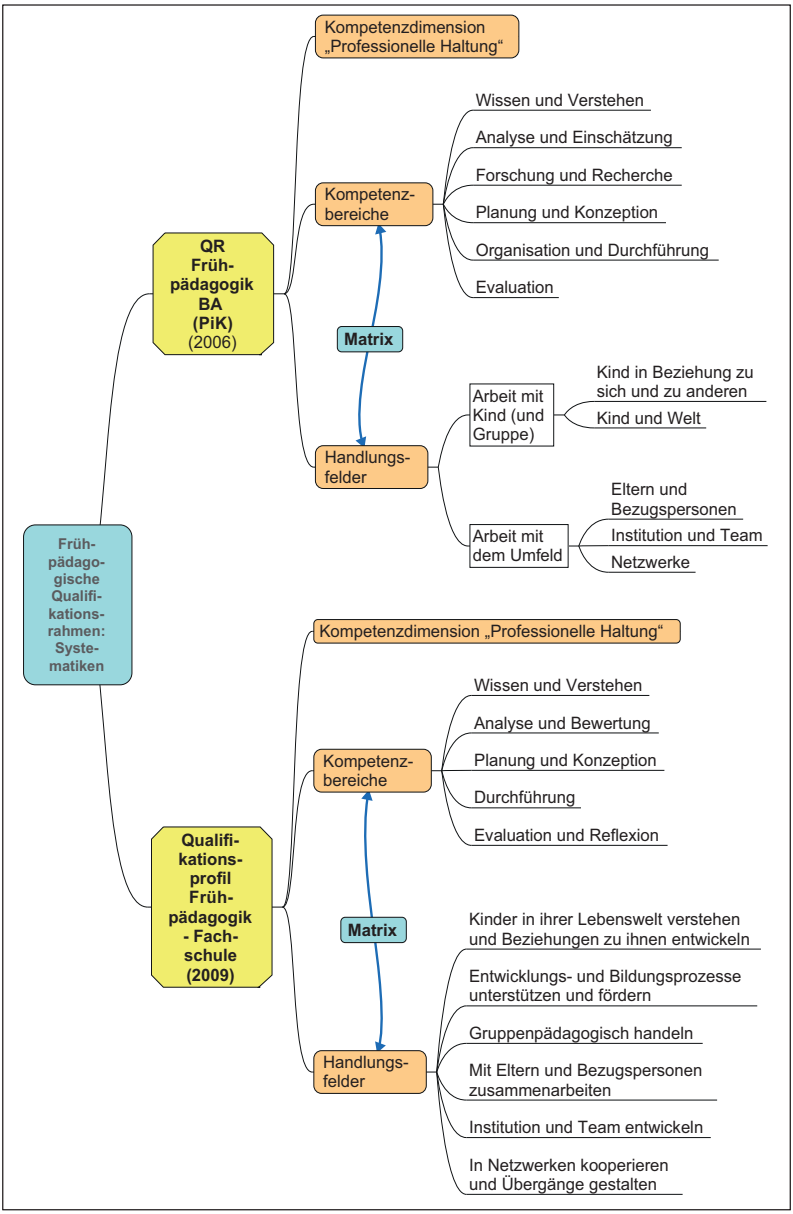
Auch zur Frühpädagogik bzw. diese integrierend ist in den vergangenen Jahren eine Reihe von Qualifikationsrahmen vorgelegt worden. Zum Teil beziehen sich diese auf eine einzige Ausbildungsebene, zum Teil sind sie ebenenübergreifend angelegt, wobei sie meist zwischen den Ebenen differenzieren. Zu ersteren zählen:

- das Qualifikationsprofil Frühpädagogik der Bundesweiten Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (AG Fachverbände 2009),
- das Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (AG Fachschulwesen 2011),
- der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBT SozArb 2008).

Zur Gruppe der ebenenübergreifenden Dokumente gehören:

- der Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ der Jugend- und Familienministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz (JFMK-KMK 2010),
- der Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ (Speth 2010),
- der Qualifikationsrahmen der Initiative „Profis in Kitas“ (PIK-QR o.J. [2008a]) und dessen Weiterentwicklung in Anders et al. (2011),
- der Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik der Bundesarbeitsgemeinschaft Erziehung und Bildung im Kindesalter (BAG-BEK 2009).

Übersicht 14: Frühpädagogische Fachqualifikationsrahmen



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

Die meisten dieser Dokumente arbeiten mit einer Matrixstruktur. Sie verknüpft Kompetenzbereiche mit (z.T. unterschiedlich) definierten frühpädagogischen Handlungsfeldern bzw. Studienbereichen. Die Kompetenzbereiche werden entsprechend den Stationen eines Handlungskreismodells differenziert: „Problemdefinition → Programmierung → Implementation → Evaluation → erneuter Durchlauf". Dabei unterscheiden sie sich lediglich durch die Anzahl der Stationen bzw. Kompetenzbereiche (vgl. Übersicht 14).

Ergänzt wird dies in Einzelfällen durch die Beschreibung von übergreifenden Kompetenzdimensionen wie „Professionelle Haltung", „Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Kindheitspädagogik" oder „Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen". Insgesamt scheint dies darauf zu verweisen, dass hinsichtlich der frühpädagogischen QR-Struktur eine gewisse Richtungsentscheidung in der Fachcommunity bereits getroffen ist. (Übersicht 14)

1.3.2. Auswertungsmodell

Kompetenzen sind personale Qualitäten. Unter Qualitäten lassen sich allgemein kombinatorische Effekte verstehen – umgangssprachlich: „die Summe ist mehr als ihre Teile". Dabei treten jegliche Qualitäten in zwei Grundmustern auf, nämlich als kombinatorische Effekte minderer und hoher Komplexität. Effekte minderer Komplexität sind isolierbare Einzeleigenschaften, die verbal standardisierbar und punktgenauen Interventionen zugänglich sind. Effekte hoher Komplexität sind kombinatorische Effekte aus anderen kombinatorischen Effekten, die sich Standardisierungen weitgehend entziehen.

Personale Kompetenzen sind Qualitäten hoher Komplexität. Versuche, diese messend zu erfassen, führen zu Untersuchungsanordnungen, die regelmäßig bei Leistungsstandserfassungen wie PISA oder TIMMS enden. Kompetenzen im hier verstandenen, also weiteren Sinne werden damit nur teilweise erfasst.

Der pragmatische Ausweg besteht darin, *Symptome* der Qualität zu identifizieren. Diese spenden zwar keine endgültige Sicherheit, dass sie auf tatsächlich vorhandene Qualitäten verweisen. Doch werden damit, auf der Grundlage konsolidierter Erfahrungen, Aussagen möglich, dass bei Vorliegen bestimmter Qualitätssymptome mit hoher Wahrscheinlichkeit bestimmte Qualitäten – hier individuelle Kompetenzen – gegeben sind.

Es ist also nach indizierenden Symptomen zu fahnden, die es nahe legen, dass die jeweilige Ausbildungs-/Studiengangsgestaltung es eher fördert oder behindert, bestimmte Kenntnisse anzueignen, bestimmte Fähigkeiten zu stärken, bestimmte Fertigkeiten auszubilden, sich bestimmte Haltungen anzueignen und am Ende über bestimmte Kompetenzen zu verfügen. Dafür wiederum sind entsprechende Kriterien vonnöten. Diese müssen vermeiden, dass Indikatoren, die allein Wissenserarbeitung oder allein Fähigkeits-/Fertigkeitsentwicklung abbilden, schon für Symptome potenziell erfolgreicher Kompetenzausbildung gehalten werden.

Hierzu haben wir Qualifikationsrahmen, Rahmenrichtlinien und Modulhandbücher daraufhin geprüft, inwieweit ihre Umsetzung höhere oder geringere Wahrscheinlichkeiten aufweist, der Ausprägung frühpädagogischer Kompetenzen dienlich zu sein. Dabei ging es darum, eine Kompetenzsymptomatik zu erheben, die in Rechnung stellt, dass das professionelle Handeln eine „widersprüchliche Einheit von standardisiertem Wissen und nicht-standardisierbarer fallspezifischer Intervention im Arbeitsbündnis“ mit den jeweiligen Klienten bildet (Oevermann 2005: 26).

Die inhaltlichen Ausgangspunkte waren, dass (a) Kompetenzen mehrerlei zusammenführen: Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eine professionelle Haltung, und dass (b) entsprechend auch Ausbildungsinhalte und Lernziele danach kategorisiert werden können, ob sie auf Wissenserarbeitung, auf Fähigkeitsentwicklung und Fertigkeitserwerb oder aber auf die Ausbildung einer professionellen Haltung gerichtet sind. Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten werden also als Voraussetzungen von Kompetenzen verstanden: Wo es gelingt, beide zusammenzuführen und mit einer professionellen Haltung zu verbinden, dort entstehen in der hier angelegten Perspektive Kompetenzen.

In Auswertung der einschlägigen Fachdebatte haben wir daher ein operationalisierendes Modell frühpädagogischer Kompetenzentwicklung entworfen. Dieses besteht aus vier Elementen, mit deren Hilfe sich eine Kompetenzsymptomatik erheben lässt:

■ Auszubilden sind Kompetenzen, die einerseits auf die Komplexität der beruflichen Anforderungen abgestimmt sind, andererseits individuelle Souveränität ermöglichen. Als Qualitätssymptome dafür, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit Kompetenzen zur souveränen Bewältigung komplexer beruflicher Handlungssituationen ausgebildet werden, sollen zwei besonders aussagekräftige Merkmale der Ausbildungs- und Studienprogramme genutzt werden: (1) die curriculare Präsenz der *zentralen beruflichen Handlungsfelder* und (2) die curriculare Präsenz von *Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial*. Zu diesen beiden Themen wurden

jeweils quantitative Auszählungen vorgenommen und Prozentanteile ihrer Präsenz innerhalb des jeweiligen Ausbildungsprogramms bestimmt.

- In einer kompetenzorientierten Betrachtung ist nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen zu fragen sowie danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Daher wurde die Präsenz von *wissens-, könnens- und haltungsbezogenen Lernzielen* in den einzelnen Ausbildungsprogrammen analysiert.
- Nahezu alle Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogramme enthalten jeweils eine allgemeine Kategorie, wie z.B. „Übergreifende Kompetenzdimension ‚Professionelle Haltung'". In dieser werden die zentralen Ziele der jeweiligen Ausbildung beschrieben, die sich dann in den Detailbeschreibungen untersetzt finden. Diese allgemeinen Kategorien können herangezogen werden, um Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede der *wichtigsten Ausbildungsziele* zu identifizieren.

Die Ausbildungsdokumente werden also daraufhin ausgewertet, inwieweit in ihnen

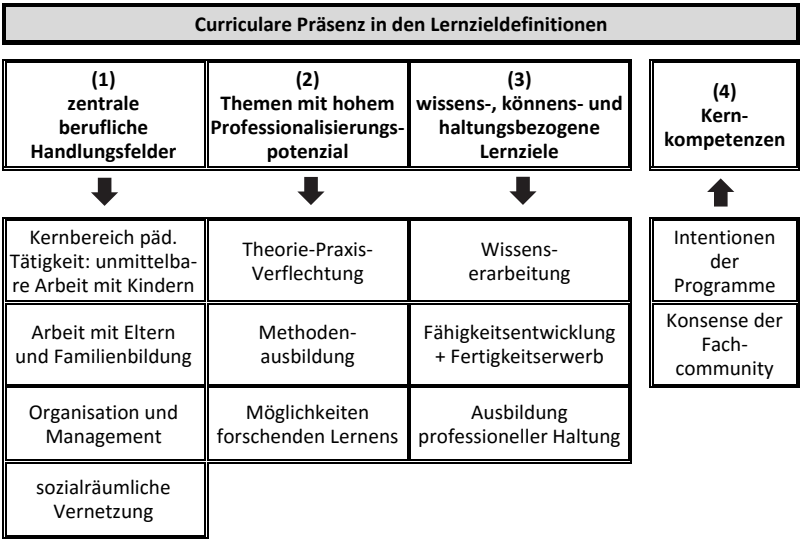
(1) zentrale berufliche Handlungsfelder,
(2) Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial sowie
(3) wissens-, könnens- und haltungsbezogene Lernziele vertreten sind sowie
(4) welche Kernkompetenzen formuliert werden.

Indem die curriculare Präsenz dieser Themenbereiche in den Ausbildungsprogrammen und Qualifikationsrahmen einer näheren Betrachtung unterzogen wird, sollen die Professionalisierungspotenziale identifiziert werden, die in den darauf aufbauenden realen Ausbildungen bzw. Studiengängen bestehen (können).[22] (Übersicht 15)

Dieses Auswertungsmodell wurde in zwei Untersuchungen angewandt: Zum einen finden sich elf Ausbildungs- und Studienprogramme sowie Qualifikationsrahmen einer Gesamtschau unterzogen (nachfolgend 1.3.3.). Zum anderen werden die Ergebnisse eines Vergleichs von zwei Fachschulmodulhandbüchern und einem FH-Modulhandbuch präsentiert (1.3.4.).

[22] Die Ergebnisse sind ausführlicher dargestellt in Keil/Pasternack (2011: 30-131).

Übersicht 15: Kompetenzsymptomatik frühpädagogischer Ausbildungsdokumente



1.3.3. Gesamtschau: Elf Qualifikationsrahmen, Ausbildungs- und Studienprogramme[23]

Einbezogen werden in die Auswertung zwei Dokumente, die unter anderem die Frühpädagogik berühren, sechs ausschließlich frühpädagogische Qualifikationsrahmen bzw. -profile und drei Studienprogramme (Übersicht 16).

Im einzelnen werden die vier Elemente des Modells frühpädagogischer Kompetenzentwicklung – zentrale berufliche Handlungsfelder, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial, wissens-, könnens- und haltungsbezogene Lernziele sowie Kernkompetenzen – nachfolgend jeweils eingangs operationalisiert und sodann auf die elf Dokumente angewandt.

[23] unter Mitarbeit von **Johannes Keil**

Übersicht 16: Ausgewertete Dokumente

Kategorie	Dokument	Nachweis
Fachübergreifende Dokumente	Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des Fachbereichstags Soziale Arbeit	FBT SozArb (2008)
	Kerncurriculum Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft	DGfE (2008)
Frühpädagogische Qualifikationsrahmen und -profile	Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ der Jugend- und Familienministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz	JFMK-KMK (2010)
	Qualifikationsprofil Frühpädagogik der Bundesweiten Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens	AG Fachverbände (2009)
	Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“	Speth (2010)
	Qualifikationsprofil „Frühpädagogik – Fachschule/ Fachakademie“ der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte	AG Fachschulwesen (2011)
	PiK-Qualifikationsrahmen	PIK-QR (o.J. [2008a])
	Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik der Bundesarbeitsgemeinschaft Erziehung und Bildung im Kindesalter	BAG-BEK (2009)
Studienprogramme	Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ (EBK) an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin	ASH (2008)
	Masterprogramm „Childhood Research and Education – Kindheitsforschung, Beratung und Bildung“ der Technischen Universität Dresden	TU Dresden (2009)
	Master-Studiengang Elementar- und Integrationspädagogik	JLU Gießen (2009)

Zentrale berufliche Handlungsfelder

Als zentrale berufliche Handlungsfelder werden unterschieden:

- die unmittelbare Arbeit mit den Kindern (und Jugendlichen), also der Kernbereich der pädagogischen Tätigkeit,
- die Arbeit mit den Eltern und Familienbildung,
- Organisation (incl. Arbeit im Team) und Management (z.B. von Kindertageseinrichtungen) sowie
- sozialräumliche Vernetzung.

Übersicht 17: Gewichtung der beruflichen Handlungsfelder in den Fachqualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen

QR / Ausbildungs-programm		Anzahl der Inhalte/Lernziele				
		Gesamt	Berufliche Handlungsfelder			
			Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familien-bildung	Organisa-tion & Ma-nagement	Sozial-räumliche Vernet-zung
Fachschule für Sozialpädagogik						
QR FS-FA	absolut	240	60	21	66	35
	%		25	9	28	15
Speth-QR	absolut	39	5	-	14	1
	%		13	-	36	3
Bachelor						
PIK-QR	absolut	158	55	16	33	19
	%		35	10	21	12
QR SArb	absolut	45	9	-	14	3
	%		20	-	31	7
BAG-BEK-QR	absolut	109	23	8	28	9
	%		21	7	26	8
EBK-ASH Berlin	absolut	833	390	58	67	40
	%		47	7	8	5
Speth-QR	absolut	43	3	-	15	2
	%		7	-	35	5
KernCurr. DGfE	absolut	30	11	-	5	3
	%		37	-	17	10
Master						
QR Soziale Arbeit	absolut	42	2	-	6	3
	%		5	-	14	7
Speth-QR	absolut	40	2	-	16	0
	%		5	-	40	-
TU Dresden	absolut	58	10	4	9	2
	%		17	7	16	3
JLU Gießen	absolut	139	92	24	16	7
	%		42	11	7	3
KernCurr. DGfE Master	absolut	19	7	-	3	3
	%		37	-	16	16
KernCurr. DGfE Master nicht-konsekutiv	absolut	49	18	-	8	6
	%		37	-	16	12

Die Auswertung der elf Ausbildungs- und Studienprogramme sowie Qualifikationsrahmen 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. (Übersicht 17)

Die Debatte um die frühpädagogische Ausbildung ist vor allem einerseits auf die postsekundare Fachschulausbildung (als dem quantitativ bedeutendsten Sektor) und andererseits den FH-Bachelor (als dem dynamischsten Bereich im frühpädagogischen Ausbildungsfeld) fokussiert. Daher wurde eine Auswertung für diese beiden Ausbildungsformen vorgenommen: Wie sind die unterschiedlichen beruflichen Handlungsfelder in den Dokumenten, die sich auf Fachschulausbildung und FH-Bachelor beziehen, quantitativ abgebildet? (Übersicht 18)

Übersicht 18: Vergleich Fachschule/FH-Bachelor: Gewichtung der beruflichen Handlungsfelder in den FQR und Ausbildungs-Studienprogrammen

	Anzahl der Inhalte/Lernziele		**%-Verhältnisse der Handlungsfelder**	
	Fachschule	FH-Bachelor	Fachschule	FH-Bachelor
	Streuung von – bis		Streuung von – bis	
Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	5–60	3–390	13–25 %	7–47 %
Arbeit mit Eltern/ Familienbildung	0–21	0–58	0–9 %	0–10 %
Organisation & Management	14–66	5–67	28–36 %	8–35 %
Sozialräumliche Vernetzung	1–35	2–40	3–15 %	5–12 %

Da die Streuungen beträchtlich sind, müssen Prioritätensetzungen und Gewichtungen innerhalb neuer Curricula einstweilen von Studiengangs-

entwicklern nach eigenen Erfahrungen und Maßgabe vorgenommen werden. Für die Forschung erweist es sich als untersuchungsbedürftige Frage, welche Mischung aus Curriculumsinhalten, die sich auf die unmittelbare Arbeit mit Kindern, auf Elternarbeit/Familienbildung, Organisation und Management sowie sozialräumlichen Aktivitäten beziehen, optimal auf eine angemessene Berufsausübung vorbereitet.

Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial

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 elf Programme und QRs ergab im Vergleich der verschiedenen Ausbildungsebenen zunächst vor allem zweierlei:

■ Auf höheren Ausbildungsebenen nimmt die Methodenausbildung in der Regel einen größeren Umfang ein.[24]

■ Tendenziell sind auch Elemente der Theorie-Praxis-Verflechtung und Möglichkeiten forschenden Lernens auf höheren Ausbildungsebenen intensiver vorhanden.[25]

Übersicht 19: Maßnahmen und Lernziele zur Theorie-Praxis-Verflechtung in fünf ausgewählten Dokumenten

QR / Programm	Level	Maßnahmen und Lernziele zur Theorie-Praxis-Verflechtung
QR Soziale Arbeit	Allgemein	Konzepte und Planung in der Praxis erproben
		Praxisforschung
	Bachelor	Praxisforschung
	Master	Gestaltung Forschungsvorhaben und Implementation in Wissenschaft und/oder Praxis

[24] siehe auch unten B. 1.4.1. Die Methodenausbildungen

[25] detallierter unten B. 1.4.2. Die Theorie-Praxis-Verflechtungen

QR / Programm	Level	Maßnahmen und Lernziele zur Theorie-Praxis-Verflechtung
PIK-QR		Fähigkeit, den Theorie-Praxis-Zusammenhang zu reflektieren
		Praxis- und Forschungsmethoden adäquat auszuwählen und anzuwenden
		typische Praxissituationen angemessen erfassen
		können aus der Praxis (Forschungs-)Fragestellungen identifizieren
		Praxisforschung
		Praxisvorhaben mit Eltern organisieren
		Praxismethoden
KernCurri-culum DGfE	Bachelor	Lehrforschungsprojekt: die Studierenden verfolgen unter Anleitung eine Forschungsfrage im Kontext von Beobachtungen und Übungen in einem Handlungsfeld. In Verbindung mit den Studieneinheiten 6 bis 8 werden in der Studieneinheit 9 fachwissenschaftliche und berufswissenschaftliche Perspektiven miteinander verknüpft
	Master	Lehrforschungsprojekt: Verfolgung einer Forschungsfrage im Kontext von Beobachtungen und Übungen in einem Handlungsfeld. In Verbindung mit den Studieneinheiten 6 bis 8 werden in der Studieneinheit 9 fachwissenschaftliche und berufswissenschaftliche Perspektiven miteinander verknüpft
	Nicht-konse-kutiver M.A.	Praxisforschung
BAG-BEK		Identifikation von (Forschungs-)Fragen aus der Praxis
		angeleitete Praxisforschung
		Erprobung von Konzepten und Planung in der Praxis
		theoriegeleitete, reflektierte Erfahrung einschlägiger, praktischer Tätigkeiten in Arbeitsfeldern der Kindheitspädago-gik in Verbindung von Theorie und Praxis
		Praxisforschung
		Professionelles Selbstverständnis und professionelle Handlungskompetenzen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik in Verbindung von Theorie und Praxis
		Praktika
		Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung durch Praxiserfahrungen
Speth	Allgemein	Konzepte und Planung in der Praxis erproben
	Bachelor	reflektierte Erfahrung einschlägiger praktischer Tätigkeit im Bereich Bildung und Erziehung
TU Dresden	Master	Praxisforschungsprojekt

Praktika werden in den ausgewerteten Dokumenten nur ausnahmsweise erwähnt – aber nicht, weil sie nur ausnahmsweise vorkommen, sondern weil sie selbstverständlich sind.

Professionalisierung, avanciert verstanden, muss mit Verwissenschaftlichung einhergehen. Ohne dass die Studiengänge primär Forscher/innen ausbilden sollen, bedarf es dazu der aktiven Erfahrung forschenden Lernens. Ein solches Lernen ermöglicht es, ergebnisoffene Situationen als normal, bewältigbar und persönlichkeitsentwickelnd zu erfahren. Daher ist nach den Möglichkeiten studentischer Forschungserfahrung bzw. forschenden Lernens in den verschiedenen Ausbildungs- und Studiengängen zu fragen.

Übersicht 20: Studentische Forschungserfahrung als Thema in ausgewählten FQRs und Studienprogrammen

FQR / Programm	Level	Forschungserfahrung
QR SozArb	Bachelor	angeleitete Praxisforschung
		Nachweis Fertigkeiten und Methoden, die in der Forschung angewandt werden
PiK-QR		Forschungsmethoden adäquat auszuwählen und anzuwenden
		(Forschungs-)Fragestellungen identifizieren und diese gezielt sowie systematisch so präzisieren und operationalisieren
		Praxisforschung betreiben
		Evaluationsforschung
KernCurr	Bachelor	Lehrforschungsprojekt verfolgen die Studierenden unter Anleitung eine Forschungsfrage aus der Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext von Beobachtungen und Übungen in einem Handlungsfeld. In Verbindung mit den Studieneinheiten 6 bis 8 werden in der Studieneinheit 9 fachwissenschaftliche und berufswissenschaftliche Perspektiven miteinander verknüpft.
	Master	Lehrforschungsprojekt: Verfolgung einer Forschungsfrage im Kontext von Beobachtungen und Übungen in einem Handlungsfeld. In Verbindung mit den Studieneinheiten 6 bis 8 werden in der Studieneinheit 9 fachwissenschaftliche und berufswissenschaftliche Perspektiven miteinander verknüpft.
	Nicht-konsekutiver Master	Praxisforschung
BAG-BEK	Bachelor	Identifikation von (Forschungs-)Fragen aus der Praxis
TUD	Master	Eigenständige Bearbeitung Arbeits- und Forschungsaufträge mit individueller Unterstützung der Dozenten
		Praxisforschungsprojekt

Die Voraussetzungen für studentische Forschungserfahrungen sind in den verschiedenen Typen der Ausbildungseinrichtungen durchaus unterschiedlich. Es ist eine institutionell etablierte Verwissenschaftlichungskaskade zu konstatieren, die sich am Zeitbudget der Lehrkräfte ablesen lässt: Während das wöchentliche Lehrdeputat der Dozierenden an den Fachschulen 26 Stunden beträgt, lehren die Professoren und Professorinnen an Berufsakademien und Fachhochschulen wöchentlich 18 Stunden, an PHs zwölf Stunden und an Universitäten acht oder neun Stunden. Dementsprechend stehen den Lehrenden entweder keine, geringe oder große Zeitbudgetanteile für Forschungstätigkeiten zur Verfügung. Diese müssen zwangsläufig zu unterschiedlich intensiver Wissenschaftsbindung der Lehre führen.

Vor diesem Hintergrund ist es aufschlussreich, wie es innerhalb der unterschiedlichen Einrichtungstypen gelingt, den Studierenden – trotz ggf. begrenzender Rahmenbedingungen – Forschungserfahrungen zu ermöglichen. Es zeigt sich dass Praxisforschung besonders häufig erwähnt wird. Daneben unterscheiden sich die Detaillierungsgrade, mit denen die anzustrebenden Forschungserfahrungen untersetzt werden. (Übersicht 20)

Lernziele: Wissen, Können, Haltung

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. Entsprechend wurden in den Dokumentenauswertungen Inhalte und Lernziele danach kategorisiert, ob sie auf eines dieser drei Ziele gerichtet sind. So ließen sich die relativen Gewichtungen wissens-, könnens- und haltungsbezogener Lernziele in den Ausbildungsprogrammen ermitteln. Die Auswertung der elf 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.

Werden die Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogramme für den Fachschul- und den FH-Bachelor-Bereich näher in Augenschein genommen, so ergibt sich das Bild in Übersicht 21. Auffällig sind vor allem die hohen Streuungen zwischen den einzelnen Programmen, wenn die prozentualen Anteile der drei Kategorien betrachtet werden. Diese sind insbesondere in den Bachelor-bezogenen Dokumenten sehr groß.

*Übersicht 21: Vergleich Fachschule/FH-Bachelor: Gewichtung von Wissenserwerb und Fähigkeits-/ Fertigkeitsentwicklung in den Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen**

	Anzahl der Inhalte/Lernziele		**Verhältnis Wissenserwerb zu Fähigkeits-/Fertigkeitsentwicklung**	
	Fachschule	FH-Bachelor	Fachschule	FH-Bachelor
	Streuung von – bis		Streuung von – bis	
Wissenserwerb	6 – 48	7 – 345	15 – 20 %	16 – 80 %
Fähigkeits-/ Fertigkeitsentwicklung	23 – 154	5 – 387	59 – 64 %	17 – 62 %
Haltungsentwicklung	10 – 38	0 – 8	16 – 26 %	0 – 20 %

* ohne DGfE-Kerncurriculum, da dieses sich nahezu ausschließlich auf Wissensinhalte konzentriert, also nicht den Anspruch erhebt, Fähigkeitsentwicklungen und Fertigkeitsausbildungen abzubilden

Kernkompetenzen

Die Auswertung der Ausbildungsdokumente auf die Präsenz von Kernkompetenzen hin folgt einer zentralen Annahme: Die Formulierung von Kernkompetenzen indiziere in besonderer Deutlichkeit, mit welchen Absichten die jeweiligen Programme entworfen worden sind. Zudem 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.

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. Die so entstandene Liste (Übersicht 22) enthält nicht zuletzt Anregungen für die Formulierung künftiger Ausbildungs- und Studienprogramme.

Übersicht 22: Beschreibungen von Kernkompetenzen in Fachqualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen

Kernkompetenzbeschreibung*	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 Beobachtung, Beurteilung und Förderung von Spielen	ASH Berlin
Praktische und theoretische Grundkenntnisse der Medienpädagogik incl. Reflexion der Mediennutzung	ASH Berlin
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

Kernkompetenzbeschreibung*	Quelle(n)
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 Bedingungsstrukturen	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
Erweiterte Forschungskompetenzen: Konzeption und Verfassen wissenschaftlicher Beiträge zur Kindheitsforschung incl. Theorieentwicklung	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

Kernkompetenzbeschreibung*	Quelle(n)
selbstkritische reflektierte Haltung, Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und 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
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 nichtfachlichen 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 benennen	ASH Berlin
Reflexion der beruflichen Identität und Kenntnis der Diskussion um die Professionalisierung des frühpädagogischen Berufs	ASH Berlin
der Welt, sich selbst und Mitmenschen gegenüber offen, neugierig, aufmerksam und tolerant sein	PiK-QR

Kernkompetenzbeschreibung*	Quelle(n)
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 beruflichen 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 Forschungskompetenzen	TUD-Master
Förderung des non-kategorialen Fallverständnisses, um die ausschließliche Fokussierung auf das ‚schwierige Kind' zu ergänzen bzw. abzulösen	JLU Gießen

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

Metavergleich NRW-Fachschule und PiK-Qualifikationsrahmen

Die Landesarbeitsgemeinschaft Erzieherinnenausbildung NRW hatte einen exemplarischen Vergleich zwischen dem PiK-Qualifikationsrahmen der Robert Bosch Stiftung (PiK-QR o.J. [2008]) und dem nordrhein-westfälischen Lehrplan für die Fachschulen für Sozialpädagigik unternommen (LAG NRW o.J.).[26] Das Ziel dieser Betrachtung war ein Äquivalenzvergleich, um die Anrechung einer Fachschulausbildung auf ein anschließend aufzunehmendes Bachelor-Studium zu erleichtern.

Für drei Matrixfelder des PiK-Qualifikationsrahmens können hier exemplarisch die Ergebnisse vorgestellt werden. Dabei wird in der Darstellung mit verschiedenen Farben gearbeitet: im Fachschullehrplan vorhandene Aussagen = grün; mit Fundstellen abzuleitende/erschließbare Lehrplanansätze = blau; keine Zuordnung möglich/nicht vorhanden = rot (Übersicht 23).

Im Ergebnis lauteten die zentralen Aussagen des Fazits dieser Äquivalenzprüfung:

- „Die Richtlinien der Fachschule sind in 70 % den Bildungszielen des Qualifikationsrahmens in Bezug auf die Qualifikationsprofile äquivalent. … einzelne Kompetenzbeschreibungen [weichen] von einander ab."

[26] im Rahmen und Auftrag einer länderoffenen Arbeitsgruppe des Unterausschusses Berufliche Bildung der KMK

Übersicht 23: LAG Erzieherinnenausbildung NRW: Vergleich PiK-QR und NRW-Fachschullehrplan (PiK-QR o.J. [2008]; LAG NRW o.J.)

Die AbsolventInnen besitzen (lt. PIK, Robert-Bosch-Stiftung) **1. Dimension: Organisation und Durchführung** **2. Dimension: Arbeit mit dem Umfeld / Eltern und Bezugspersonen**	Lehrplan FS Sozpäd Fundstelle/Bezug oder Anmerkungen
• die Fähigkeit, die lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bedarfslagen von Familien, Eltern und Bezugspersonen bei der Umsetzung von Projekten und Praxisvorhaben zu berücksichtigen.	S. 42/ LF 4
• die Fähigkeit, Projekte und Praxisvorhaben gemeinsam mit Eltern und Familien zu organisieren und durchzuführen bzw. Eltern und Familien in pädagogische Prozesse einzubeziehen.	S. 42/ LF 4 Projektarbeit
• die Fähigkeit, verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern zu organisieren und durchzuführen.	S. 42/ LF 4, Projektarbeit
• die Fähigkeit, Angebote im Bereich der Eltern-/Familienbildung zu organisieren und/oder zu realisieren.	S. 42/ LF 4
• die Fähigkeit, Bildungsthemen und Entwicklungswege eines Kindes auf der Grundlage von Praxis- und Forschungsmethoden gegenüber Eltern und Bezugspersonen angemessen darzustellen und zu vermitteln.	S. 38/ LF 3 ohne Forschungs-methoden

Die AbsolventInnen besitzen (lt. PIK, Robert-Bosch-Stiftung) **1. Dimension: Organisation und Durchführung** **2. Dimension: Arbeit mit dem Umfeld / Institution und Team**	Lehrplan FS Sozpäd Fundstelle/Bezug oder Anmerkungen
• die Fähigkeit, Teamarbeit konstruktiv und reflektiert zu organisieren und mit zu gestalten. • die Fähigkeit, Konzeptionen und Planungen im Bereich des Qualitätsmanagements im Team theoretisch fundiert und reflektiert umzusetzen. • die Fähigkeit, innerbetriebliche Fortbildungsangebote zu gestalten. • die Fähigkeit, bei der Organisation und Durchführung den Einsatz personeller und sachlicher Mittel mit zu steuern.	S. 43/ LF 4

Die AbsolventInnen besitzen (lt. PIK, Robert-Bosch-Stiftung) **1. Dimension: Analyse und Einschätzung** **2. Dimension: Arbeit mit dem Umfeld / Netzwerke**	Lehrplan FS Sozpäd Fundstelle/Bezug oder Anmerkungen
• die Fähigkeit, Netzwerke und Substrukturen zu analysieren und deren Komplexität zu erfassen. • die Fähigkeit, Situationen und Prozesse von Übergängen einzuschätzen und zu bewerten. • die Fähigkeit, in typischen Handlungssituationen Nutzen und Hindernisse verschiedener Formen von Kooperation und Interaktion mit AkteurInnen und Institutionen im Sozialraum einzuschätzen und Schlussfolgerungen für geeignete Problemlösungen zu ziehen.	

- „Ein kleiner Prozentsatz von Themenbereichen und Kompetenzbeschreibungen entzieht sich aufgrund der unterschiedlichen wissenschaftlichen Nomenklatur und einer eher allgemeinen Beschreibung einem direkten Vergleich."
- „Ein Großteil der Kompetenzen wird in der Fachschule nicht im schulischen Unterricht, sondern in der integrierten sozialpädagogischen Praxis … erlangt."
- „Dagegen stellt der Qualifikationsrahmen Frühpädagogik häufig Inhalte bzw. Kompetenzen in den Kontext zu systematisch-wissenschaftlichen und wissenschaftskritischen Auseinandersetzungen."
- „Die Bereiche ‚Forschung' und ‚Evaluation' finden in den Richtlinien von Nordrhein-Westfalen keine Entsprechung. Sie sind nicht Gegenstand einer grundständigen Erzieherinnenausbildung."
- „Leitungs-, Management- und Vernetzungsaufgaben [sind] im Lehrplan in NRW bisher nicht erfasst" (LAG NRW o.J.).

Überdies unterscheidet der PiK-Qualifikationsrahmen sechs verschiedene Wissensgrade: „Überblick", „grundlegendes Wissen", „grundlegendes und exemplarisch vertieftes Wissen", „vertieftes Verständnis", „systematisches Wissen", „systematisches und wissenschaftlich fundiertes Wissen". Diese werden in einem rein thematischen Vergleich mit dem NRW-Fachschulausbildungsprogramm nicht erfasst.

Fazit

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 im Alltag der Lehre finden können. Das gilt gerade auch deshalb, weil die Kataloge zur Beschreibung von ‚Basiskompetenzen' im frühpädagogischen Feld erheblichen Umfang einnehmen.

Neben der Anzahl der Lernziele erscheint es auch überprüfenswert, ob die Detailliertheit von Qualifikations*rahmen* so tatsächlich nötig ist. Diese Frage stellt sich jedenfalls dann, wenn Raum für Ausgestaltungen gelassen, d.h. der Ausgestaltungsraum nicht lediglich in der Übersetzung in eine je eigene Modulstruktur bestehen soll.

Bei den *zentralen beruflichen Handlungsfeldern* sind die unmittelbare Arbeit mit den Kindern (und Jugendlichen) sowie das Handlungsfeld Organisation und Management in den Programmen stark vertreten. Erstere streut regelmäßig um etwa ein Fünftel der Inhalte bzw. Lernziele, letzte-

res 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 derart beträchtlich, dass aus der Gesamtbetrachtung einstweilen keine orientierenden Schlüsse gezogen werden können.

Hinsichtlich der *Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial* zeigt sich, dass auf höheren Ausbildungsebenen die Methodenausbildung einen in der Regel größeren Umfang einnimmt. Tendenziell sind auch Elemente der Theorie-Praxis-Verflechtung und Möglichkeiten forschenden Lernens auf höheren Ausbildungsebenen intensiver vorhanden.

Die kompetenzorientierte Frage nach *wissens-, könnens- und haltungsbezogenen Lernzielen* ergab, dass der Anteil von Lernzielen, die auf Fähigkeitsentwicklung und Fertigkeitserwerb gerichtet sind, in den Ausbildungsdokumenten in der Regel am größten ist. Er beträgt überwiegend um die 60 Prozent. Lernziele, die auf Wissenserarbeitung und Ausbildung einer professionellen Haltung orientieren, sind dagegen deutlich seltener. Sie streuen in der Mehrzahl der Programme um jeweils ein Fünftel. Doch auch hier sind die Streuungen derart beträchtlich, dass aus der Gesamtbetrachtung der inhaltlichen Gewichtungen nur bedingt orientierende Schlüsse gezogen werden können.

Die empirische Forschung, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, den Zusammenhang zwischen formalem Qualifikationsniveau und dem theoretisch abgeleiteten Kompetenzspektrum zu beschreiben, steckt noch in den Kinderschuhen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014: 301ff.). Beispiele dafür sind die beiden zentralen Merkmale, die Fachschulen und Hochschulen für ihre jeweiligen Angebote als besonders kennzeichnend in Anspruch nehmen, und die sich entsprechend häufig auch in den hier ausgewerteten Dokumenten finden: die Praxisnähe (Fachschulen) und der wissenschaftliche Habitus (Hochschulen).

Erstere, so Hilmar Hoffmann, sei weder jemals definiert worden, noch liege eine Überprüfung vor, ob die Behauptung eigentlich stimme, und insgesamt bleibe unklar, wie sie überhaupt wirke. Ebenso werde aber auch von den Hochschulen an Mythen gebastelt: Ungeklärt sei auch beim wissenschaftlichen Habitus, „inwieweit die Hochschulen überhaupt sicherstellen können, dass sich dieser im Studium entwickelt“. (Hoffmann 2013: 209)

Eine alternative Orientierung für die Auswahl der – u.U. zu vielen – Lernziele bietet die prägnante Zusammenfassung der Rollenkomplexität,

die das Berufsbild einer Erzieher/in heute kennzeichnet. Diese verdanken wir Karin Beher (2006: 88), die 18 Rollenelemente nennt (Übersicht 24).

Übersicht 24: Berufliche Anforderungen an Erzieher/innen

Anforderungen an das berufliche Handeln von ErzieherInnen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen	
• SpezialistInnen für öffentliches Kinderleben in Erziehungsinstitutionen • ExpertInnen für 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)

1.3.4. Einzelvergleich: Vergleichbarkeit und Anerkennungsfähigkeit zwischen Fach- und Hochschule[27]

Die Kompetenzorientierung ist im Bereich der Frühpädagogik und Erzieher/innen-Ausbildung zwischen zwei verschiedenen Teilsystemen – dem Fachschul- und dem Hochschulsektor – zu verhandeln. Die Idealvorstellung lautet dabei, dass einvernehmlich und aufeinander abgestimmt die Kompetenzen und ihre jeweiligen Ausprägungen auf Fachschul-, Bachelor- und Master-Level definiert werden. Das wiederum stellt sich nicht von allein ein, sondern bedarf intensiver Kommunikations- und Aushandlungsprozesse. Deren vorläufige Ergebnisse und künftige Herausforderungen lassen sich bestimmen, wenn konkrete Ausbildungsdokumente vergleichend analysiert werden.

Ein solcher Vergleich soll hier anhand zweier Fachschulen für Sozialpädagogik und einem frühpädagogischen Fachhochschul-Bachelor-Programm unternommen werden. Im Rahmen eines Modellversuchs hatten es die Alice-Salomon-Schule Hannover und die Herman-Nohl-Schule

[27] Ko-Autorin: **Viola Strittmatter**

Hildesheim unternommen, ihre Erzieher/innen-Ausbildung zu modularisieren (vgl. ausführlich Pasternack/Strittmatter 2013). Gefordert worden war dies bereits 2004 von den Fachschulverbänden: Mit der Modularisierung könne eine Anrechnung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten für weiter- bzw. höherqualifizierende Ausbildungen erfolgen (BAG-KAE/BeA/BöfAE 2004).

Mit den Modulhandbüchern der beiden niedersächsischen Fachschulen bestanden gute Voraussetzungen für einen Vergleich der Fachschulausbildungen mit dem Bachelor-Level im Hochschulsektor. Um dies konkret leisten zu können, wird exemplarisch das Modulhandbuch des Bachelor-Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter" (EBK) an der Alice-Salomon-Hochschule (FH) Berlin herangezogen (ASH 2008).

Diese Betrachtung zielt zum einen darauf zu prüfen, inwieweit die Umsetzung bestimmter Ausbildungsprogramme höhere oder geringere Wahrscheinlichkeiten aufweist, der Ausprägung frühpädagogischer Kompetenzen dienlich zu sein. Zum anderen soll die vergleichende Betrachtung von Fachschul- und Hochschulprogrammen Hinweise darauf geben, wieweit die Programme durch Gleichwertigkeit und Profildifferenzen von Fach- und Hochschulausbildung gekennzeichnet sind.

Dazu untersuchen wir analog zum oben dargestellten Auswertungsmodell[28] drei inhaltliche Themen, verzichten auf die erneute Behandlung der Kernkompetenzen und ergänzen den Vergleich einleitend um einen formal-strukturellen Vergleich sowie abschließend um eine Betrachtung der Leistungsnachweise und Prüfungen:

- *Strukturen und Formalia:* Sie bieten einen Einstieg in den Vergleich und legen Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede auf der formalen Ebene offen.
- *Curriculare Präsenz der zentralen beruflichen Handlungsfelder*: Es wird zwischen (a) der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern, also dem Kernbereich der frühpädagogischen Tätigkeit, (b) Arbeit mit den Eltern und Familienbildung, (c) Organisation (incl. Arbeit im Team) und Management (z.B. von Kindertageseinrichtungen) sowie (d) sozialräumliche Vernetzung unterschieden.
- *Curriculare Präsenz von Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial*: Es werden drei zentrale Indikatoren für Kompetenzorientierung eines Ausbildungsprogramms verwendet: Theorie-Praxis-Verflechtung, Methodenausbildung und Möglichkeiten forschenden Lernens. Sie

[28] B. 1.3.2. Auswertungsmodell

ermöglichen besonders intensive Erfahrungen bzw. tragen zum Fertigkeitserwerb bei, um sich auf die typische Unsicherheitsbewältigung pädagogischer Handlungssituationen vorzubereiten.

■ *Curriculare Präsenz von wissens-, könnens- und haltungsbezogenen Lernzielen*: In einer kompetenzorientierten Betrachtung wird nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt sowie danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen.

■ *Leistungsnachweise und Prüfungen:* Hier ist der Frage nachzugehen, ob die in den Modulhandbüchern festgelegten Strategien zur Kompetenzerhebung – d.h. die Prüfungsformen und -leistungen – hochschulischen Leistungsüberprüfungen entsprechen, und ob es die Prüfungsverfahren erlauben, eine als hochschuläquivalent anzusehende Auseinandersetzung in den Dimensionen „Wissen", „Können", „Haltung" nachzuweisen.

Abschließend ist dann danach zu fragen, welche Schlüsse sich daraus für die Vergleichbarkeit und Anerkennungsfähigkeit der Fachschulausbildungen, mithin für die Durchlässigkeit der Schwelle zwischen Fach- und Hochschule ziehen lassen.

Strukturen und Formalia

Modulhandbücher, das liegt auf der Hand, strukturieren einen Ausbildungsgang nach Modulen. Innerhalb der Module werden Lehrveranstaltungen durchgeführt. Beide zusammen bilden die wichtigsten Strukturelemente. Werden die formalen Aspekte der Curricula bzw. Modulhandbücher der beiden Fachschulen und der Alice-Salomon-Hochschule zusammengefasst, so ergibt sich das Bild in Übersicht 25.

Folgende Auffälligkeiten lassen sich dieser vergleichenden Gegenüberstellung entnehmen:[29]

■ Die *Modulgrößen* differieren stark zwischen den beiden Fachschulen und der Fachhochschule. Während an den Fachschulen Module mit zwei, drei und vier Leistungspunkten vorkommen, umfassen die Module an der ASH mindestens eine Größe von fünf Leistungspunkten. Geringe Modulgrößen erzeugen eine höhere Prüfungslast. Daher formulieren die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen auch: „Um einer Kleinteiligkeit der Module, die … zu einer hohen Prüfungsbelastung führt, entgegen zu wir-

[29] zu „Leistungsnachweise und Prüfungen" vgl. unten den gesonderten Punkt dazu

ken, sollen Module mindestens einen Umfang von fünf ECTS aufweisen“ (KMK 2010: Anl., S. 1).

■ Jeweils ein knappes Viertel der Module an ASS Hannover und HNS Hildesheim sind *Wahlpflichtmodule*. Damit sind dort die Wahlmöglichkeiten deutlich höher als im Bachelorstudiengang der ASH Berlin.

■ Die *Anzahl der Lernziele* ist in allen drei untersuchten Ausbildungsprogrammen sehr hoch und detailliert: 578, 554 bzw. 833. Dabei ist die durchschnittliche Anzahl der Lernziele an den beiden Fachschulen sowohl pro Modul als auch pro Semester noch einmal deutlich höher als an der Fachhochschule.

■ Bestandteil des Bologna-Prozesses ist ein *Leistungstransfersystem auf Basis des Student Workload*: Mit erbrachten Studienleistungen werden Leistungspunkte erworben, die an anderen Studienorten anrechenbar sind bzw. in anderen (z.B. aufeinander aufbauenden) Ausbildungen angerechnet werden können. Zu diesem Zweck sind die einzelnen Module mit jeweils einer bestimmten Leistungspunkte-Anzahl zu bewerten.[30] Um voll Bologna-kompatibel zu sein, muss eine zweijährige bzw. viersemestrige Fachschulausbildung 120 Leistungspunkte umfassen, ein siebensemestriger Bachelorstudiengang 210 Leistungspunkte. Die Ausbildungsgänge der beiden Fachschulen vergeben nicht konsequent jeweils einen Leistungspunkt für 30 Workload-Stunden. Es fehlen 22 bzw. 23 Prozent der Stunden. Die Ausbildungsgänge der beiden Fachschulen verfehlen insoweit die notwendige Leistungspunkte-Anzahl. Allerdings ist hier als Möglichkeit in Rechnung zu stellen, dass die Fachschüler/innen tatsächlich nicht weniger Workload haben als die FH-Studierenden, sondern an den Fachschulen lediglich eine zu zurückhaltende Ausweisung von Arbeitsstunden erfolgt. Das heißt: Gegebenenfalls muss nur eine realistischere Definition der für den Lernerfolg nötigen Arbeitsstunden der Fachschüler/innen erfolgen, um auf den Bologna-kompatiblen Workload und damit die entsprechenden Leistungspunkte zu kommen.

■ Bestandteil eines Hochschulstudiums ist die selbstständige Erarbeitung eines Teils des Studienstoffes. Dafür sind innerhalb des Student

[30] Deren Anzahl entspricht dem Zeitaufwand in Vollzeitstunden, dem so genannten studentischen Workload (Arbeitsbelastung). Der Workload umfasst sowohl Präsenzstunden als auch Selbststudienzeiten, also Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen sowie Hausarbeiten. Für jeweils 30 studentische Arbeitsstunden wird im Rahmen des Referenzmodells – dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) – ein Leistungspunkt vergeben. Insgesamt muss ein voll bolognakompatibles Studium 30 Leistungspunkte pro Semester umfassen, da von 900 studentischen Arbeitsstunden pro Semester ausgegangen wird.

Übersicht 25: Zentrale formale Kennzeichen der Ausbildungsgänge an HSS, HNS und ASH

		Alice-Salomon-Schule Hannover	Herman-Nohl-Schule Hildesheim	Alice-Salomon-Hochschule Berlin
Regel-Ausbildungs-/ Studiendauer		2 Jahre = 4 Semester	2 Jahre = 4 Semester	3,5 Jahre = 7 Semester
Modulverantwortliche		nicht genannt (statt dessen „Für die Modulkoordination verantwortliche Person“)	namentlich unter „Koordination“ genannt	namentlich genannt
Anzahl der Module	Pflichtmodule	10 [davon 6 mit je a) und b)]	10 [davon 7 mit je a) und b)]	24
	Wahlpflichtmodule	3	3 [mit jeweils I und II]	Wahlpflichtangebote innerhalb zweier Module. Ganze Module nicht wählbar. 4 einzelne Wahlveranstaltungen
	Summe	**13**	**13**	**24** (+ 4 Wahlveranstaltungen)
Lernziele	Anzahl	578	554	833
	∅ pro Modul	44	43	35
	∅ pro Semester	144	138	119
Leistungs-Punkte	Streuung je Modul	2 bis 12	3 bis 12	5 bis 15
	pro Zeiteinheit	1 Punkt für 30 h bis 1 Punkt für 40 h	1 Punkt für 30 h bis 1 Punkt für 40 h	Immer 1 Punkt für 30 h
	Summe	**107***	**108***	**210**
Zeitbudget-Aufteilung (Vollzeitstunden)	Präsenzzeiten	1.650,5	1.663,5	1.755
	Selbststudium	549,5	506,5	3.162,5
	Praxiszeiten**	600	600	1.142,5
	Summe = student. Workload	**2.800,5**	**2.770**	6.060 + 240 (Wahlveranstaltungen) = **6.300**

* Für die 600 Stunden, die aus der Praktischen Ausbildung der Berufsfachschule – Sozialassistentin/Sozialassistent eingebracht werden, werden zusätzlich 20 Leistungspunkte vergeben. Gemäß KMK-Rahmenvereinbarung und BbS-VO werden bei der Berechnung der Praktischen Ausbildung aus der Berufsfachschule – Sozialassisten/tin –, Schwerpunkt Sozialpädagogik, 600 Stunden in die Fachschule Sozialpädagogik eingebracht. Diese Stunden werden bei der Berechnung der Leistungspunkte berücksichtigt.

** An den beiden Fachschulen Praxismodule. An der ASH Berlin gibt es Module, die teilweise aus Praxis und teilweise aus Theorie bestehen.

Workload entsprechende *Selbststudienzeiten* vorzusehen. Wird nach der bereits erreichten Hochschulähnlichkeit der Fachschulprogramme gefragt, so kann konstatiert werden: Das Verhältnis von Präsenzstudium zuSelbststudium beträgt an der ASH Berlin 36 : 64 Prozent. An den beiden Fachschulen betragen die Relationen 75 : 25 (ASS) bzw. 77 : 23 Prozent (HNS). Damit dominiert der Präsenzunterricht an den Fachschulen die Ausbildungsprogramme absolut, während an der Fachhochschule das Selbststudium überwiegt.

■ Die Anteile der *Praxiszeiten* am gesamten studentischen Workload betragen im Ausbildungsprogramm der ASS Hannover 21,5 Prozent, in dem der HNS Hildesheim 22 Prozent und bei der ASH Berlin 18 Prozent.

Curriculare Präsenzen: Zentrale berufliche Handlungsfelder – Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial – wissens-, könnens- und haltungsbezogene Lernziele

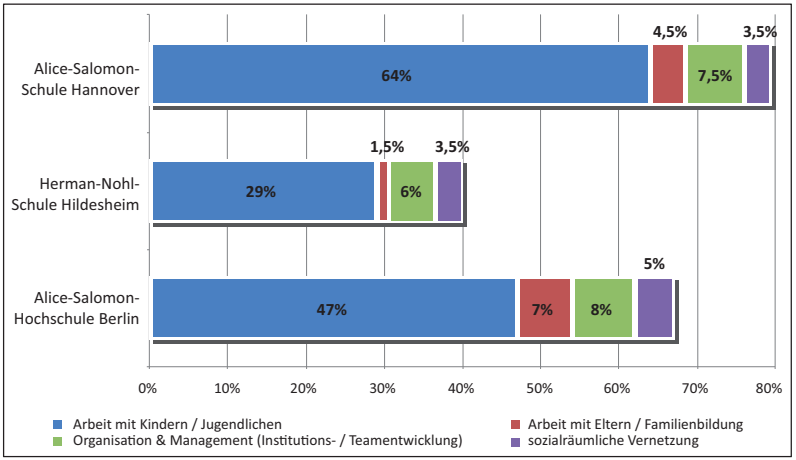
Die Auswertung, in welchem Umfang zentrale berufliche Handlungsfelder im Curriculum präsent sind, ergab zweierlei:

■ Das berufliche Handlungsfeld „Arbeit mit Kindern/Jugendlichen“ dominiert alle drei Ausbildungsprogramme deutlich, aber zugleich differieren die Anteile der diesbezüglichen Lernziele sehr stark. Ebenfalls starke Differenzen finden sich für das Handlungsfeld „Arbeit mit Eltern/Familienbildung“. Beides bildet aber keine Polarität von Fachschule und FH ab.

■ Die Handlungsfelder „Arbeit mit Eltern/Familienbildung“, „Organisation & Management“ sowie „Sozialräumliche Vernetzung“ nehmen innerhalb der Gesamtausbildungsprogramme eher untergeordnete Anteile ein. Für die Handlungsfelder „Organisation & Management“ sowie „Sozialräumliche Vernetzung“ stimmen die quantitativen Anteile der Lernziele zwischen den drei Ausbildungsprogramme in etwa überein. (Übersicht 26)

Übersicht 26: Präsenz der beruflichen Handlungsfelder in den Curricula von ASS, HNS und ASH

Berufliche Handlungsfelder	Modulhandbücher					
	Alice-Salomon-Schule Hannover		Herman-Nohl-Schule Hildesheim		Alice-Salomon-Hochschule Berlin	
	Anzahl Lernziele	%	Anzahl Lernziele	%	Anzahl Lernziele	%
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	370,5	64	161	29	390	47
Arbeit mit Eltern / Familienbildung	25,5	4,5	7,5	1,5	58	7
Organisation & Management (Institutions-/Teamentwicklung)	43,5	7,5	34,3	6	67	8
Sozialräumliche Vernetzung	19,5	3,5	18,3	3,5	40	5
Gesamt	**459**	**79,5**	**221**	**40**	**555**	**67**



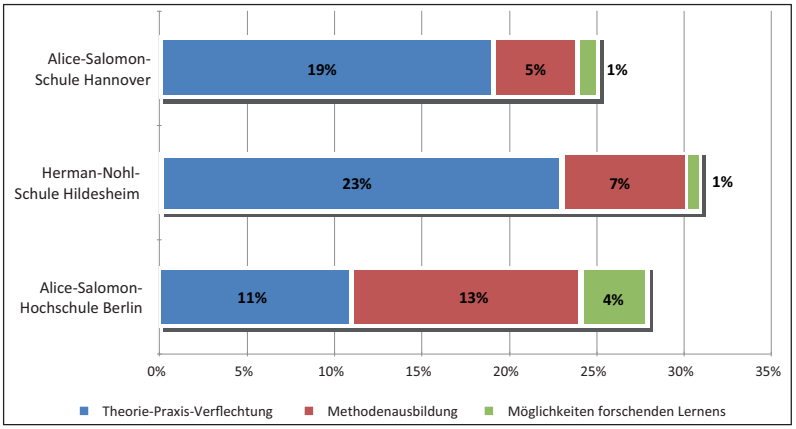
Die Auswertung der curricularen Präsenz von Themen und Bereichen mit hohem Professionalisierungspotenzial soll vermeiden, dass Indikatoren, die allein Wissenserarbeitung oder allein Fähigkeits-/Fertigkeitsentwicklung abbilden, für Symptome potenziell erfolgreicher Kompetenzausbildung gehalten werden. Wir nutzen die drei Indikatoren Theorie-Praxis-Verflechtung, Methodenausbildung und Möglichkeiten forschenden Lernens.

Dabei wurden Lernziele mit der „Anwendung von Methoden in der praktischen Arbeit“ unter Theorie-Praxis-Verflechtung gezählt, *nicht* bei „Methodenausbildung“. „Forschendes Lernen“ im Sinne unserer Auswertung meint entdeckendes Lernen, d.h. Lernen mit offenem Erkenntnisnisziel, und Lernen, bei dem die Fachschüler/innen bzw. Studierenden sich selbst organisieren. Die Auswertung ergibt:

- Die Theorie-Praxis-Verflechtung innerhalb des jeweiligen Gesamtcurriculums ist an den Fachschulen deutlich stärker präsent als an der ASH Berlin.
- Die Ausbildung in Analyse- und Forschungsmethoden sowie die Möglichkeiten forschenden Lernen hingegen kommen an den Fachschulen in geringerem Maße vor als an der Fachhochschule.

Übersicht 27: Präsenz von Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial in den Curricula von ASS, HNS und ASH

Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial	Modulhandbücher					
	Alice-Salomon-Schule Hannover		Herman-Nohl-Schule Hildesheim		Alice-Salomon-Hochschule Berlin	
	Anzahl Lernziele	%	Anzahl Lernziele	%	Anzahl Lernziele	%
Theorie-Praxis-Verflechtung	111	19	126,5	23	90	11
Methodenausbildung	30	5	38	7	107	13
Möglichkeiten forschenden Lernens	6	1	5,5	1	36	4
Gesamt	**147**	**25**	**170**	**31**	**233**	**28**



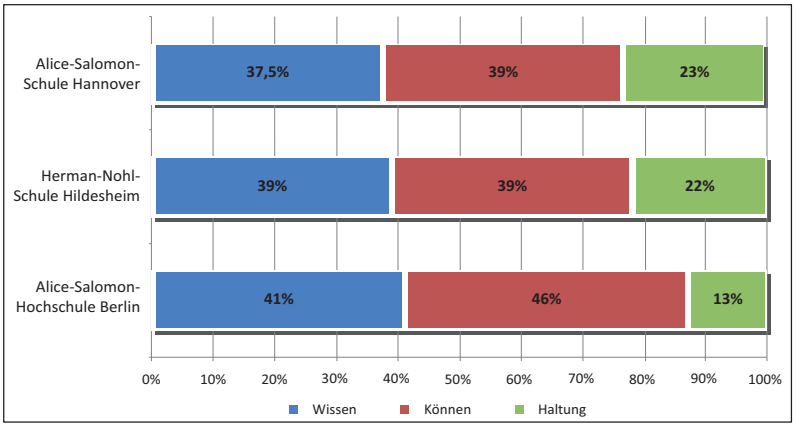
Hier bildet sich der unterschiedliche Grundansatz von Fach- und Hochschule ab: Wo erstere handlungsorientiert ausbilden, dominiert an letzterer die Wissenschaftsorientierung. Gleichwohl spielt die Theorie-Praxis-Verflechtung jenseits der quantitativen Auswertung der Lernziele auch an der ASH eine durchaus bedeutsame Rolle.[31] (Übersicht 27)

Frühpädagogische Kompetenzen entstehen da, wo die Verbindung von Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und professioneller Haltung gelingt. Diesbezüglich zeigt der Vergleich der drei Modulhandbücher:

- Die Anteile der wissensbezogenen Lernziele zwischen den Fachschulen und der Fachhochschule differieren nicht wesentlich.
- Auch die Anteile der könnensbezogenen Lernziele driften nicht dramatisch auseinander.

Übersicht 28: Präsenz von wissens-, könnens- und haltungsbezogenen Lernzielen in den Curricula von ASS, HNS und ASH

	Modulhandbücher					
	Alice-Salomon-Schule Hannover		Herman-Nohl-Schule Hildesheim		Alice-Salomon-Hochschule Berlin	
Kompetenzbereiche	Anzahl Lernziele	%	Anzahl Lernziele	%	Anzahl Lernziele	%
Wissen	217	38	215	39	345	41
Können	227	39	217	39	387	46
Haltung	134	23	122	22	101	13
Gesamt	**578**	**100**	**554**	**100**	**833**	**100**



[31] vgl. genauer unten B. 1.4.2. Die Theorie-Praxis-Verflechtungen

■ Dagegen legen die Curricula der Fachschulen einen deutlich größeren Wert auf solche Lernziele, die der Ausprägung einer professionellen Haltung dienen. Das wiederum dürfte seine Ursache darin haben, dass die Fachschulen dieses Thema besonders betonen, um in diesem wichtigen Punkt Hochschulähnlichkeit belegen zu können. An der ASH hingegen ist das Ziel, eine professionelle Haltung auszuprägen, in das ganze Curriculum eingelassen, so dass es weniger durch explizite Lernziele betont werden muss. (Übersicht 28)

Leistungsnachweise und Prüfungen

In einem weiteren Schritt wurden Leistungsnachweise und Prüfungen erfasst und kategorisiert, da diese für einen Vergleich von Fachschul- und Hochschulausbildungen und für die Bewertung der Modularisierungseffekte wichtig sind. Hierzu wurde ein Kategoriensystem in Anlehnung an Peter Tremp und Kurt Reusser (2007) entwickelt.

Die beiden Autoren gehen davon aus, dass durch gute Leistungsnachweise qualitativ hochwertiges Lernen und damit die Ausbildung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen angeregt werden (ebd.: 9). Die Analysefragen von Tremp/Reusser wurden dahingehend bewertet, ob und inwieweit sie für eine quantitative Auswertung der Leistungsnachweise der Ausbildungsgänge geeignet sind. Daraus konnten drei Auswertungskategorien entwickelt werden: reine Reproduktionsaufgaben, Eigenleistungen – Verschriftlichung des Denkens, Eigenleistungen – praktische Tätigkeit.

■ Tremp/Reusser fragen erstens nach der ‚Aufgabenkultur' bezogen auf einzelne lern- und leistungsbezogene Elemente (ebd.: 10). Es interessiert sie, ob z.B. reine Reproduktionsaufgaben gestellt oder auch Transferleistungen in den Blick genommen werden, und ob das Erbringen einer substanziellen Eigenleistung gefordert wird. Diese Frage kann für die Beurteilung der Hochschuladäquatheit hilfreich sein. Daher unterschieden wir in der Auswertung der Prüfungsleistungen zwischen „reinen Reproduktionsaufgaben" und „Eigenleistungen".

■ Zweitens interessiert Tremp/Reusser, welche Rolle der „Verschriftlichung des Denkens" als Studierleistung und Mittel der fachkulturellen Sozialisation zukommt. Auch diese Frage kann für die Beurteilung der Hochschuladäquatheit hilfreich sein. Daher wurde bei der Auswertung der Kategorie „Eigenleistungen" unterschieden, ob es sich bei der Eigenleistung um eine solche „Verschriftlichung des Denkens" handelt (z.B. schriftliche Reflexion eines Lernarrangements) oder um die „praktische

Tätigkeit“ der Studierenden (z.B. die praktische Durchführung eines Lernarrangements).

■ Eine dritte von Tremp/Reusser übernommene Frage bezieht sich darauf, ob Einzelleistungen eingefordert werden oder auch kooperative Nachweise zugelassen sind. Daher wurde zusätzlich erfasst, wie viele der jeweiligen Leistungsnachweise in Kooperation erbracht werden können. Ebenso wurde ermittelt, welche und wie viele der Nachweise nicht obligatorisch sind, sondern alternativ erbracht werden können.

Es stellt sich nun die Frage, ob die in den fachschulischen Modulhandbüchern festgelegten Strategien zur Kompetenzerhebung – d.h. die Prüfungsformen und -leistungen – hochschulischen Leistungsüberprüfungen entsprechen, und ob es die Prüfungsverfahren erlauben, eine als hochschuläquivalent anzusehende Auseinandersetzung in den Dimensionen „Wissen“, „Können“, „Haltung“ nachzuweisen.

Bestandteil der Verabredungen innerhalb des Bologna-Prozesses ist die Neugestaltung des Prüfungswesens: Zum einen sollen die bisherigen Abschlussprüfungen durch studienbegleitende Prüfungen bzw. Leistungsnachweise ersetzt werden. Zum anderen soll jedes Modul so gestaltet sein, dass es insgesamt abprüfbar ist und mit nur jeweils einer Prüfung abgeschlossen werden kann. Die diesbezüglichen Basisdaten, bezogen auf unsere Untersuchungsfälle, präsentiert Übersicht 29.

Übersicht 29: Basisdaten zum Prüfungswesen an ASS, HNS und ASH

	Alice-Salomon-Schule Hannover	Herman-Nohl-Schule Hildesheim	Alice-Salomon-Hochschule Berlin
Anzahl der Module	13	13	24
Anzahl der Prüfungen	32	36	27
∅ Prüfungen pro Semester	**8**	**9**	**4**
Abschlussprüfung	ja	ja	nein
Abschlussarbeit	nein	nein	ja

Es ist zu konstatieren, dass die beiden Fachschulprogramme an einigen prüfungsbezogenen Punkten noch keine Bologna- und Hochschulkompatibilität aufweisen:

■ An der ASS Hannover stehen 13 Modulen 33 Leistungsnachweise gegenüber. An der HNS Hildesheim werden bei gleichfalls 13 Modulen 47 Leistungsnachweise gefordert. Bologna-kompatibel wären jeweils 13 Leistungsnachweise im Sinne von Modulprüfungen. Stattdessen werden verschiedene Leistungsnachweise in einzelnen Bereichen innerhalb der Mo-

dule abgefordert. Infolgedessen ist die Prüfungsdichte – im Vergleich zum Hochschulstudium – zu hoch.

■ Sowohl an der ASS als auch der HNS ist zusätzlich zu diesen Leistungsnachweisen eine schriftliche Abschlussprüfung abzulegen. Dies ist in Bologna-Studiengängen nicht mehr vorgesehen, da dort der Grundsatz des studienbegleitenden Prüfens gilt.

■ Ein Hochschulstudium schließt grundsätzlich mit einer schriftlichen Abschlussarbeit ab, in der selbstständig ein Thema unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden bearbeitet wird. An ASS und HNS sind bisher keine solchen schriftlichen Abschlussarbeiten vorgesehen.

Um Bologna- und Hochschulkompatibilität zu erlangen, wären (Gesamt-) Modulprüfungen einzuführen, die schriftliche Abschlussprüfung abzuschaffen und eine Abschlussarbeit einzuführen.

Für die inhaltliche Auswertung der Modulhandbücher hinsichtlich der Leistungsnachweis- bzw. Prüfungsformen hatten wir das oben erläuterte Kategoriensystem entwickelt. Dessen wesentliches Kriterium ist die Unterscheidung der Leistungsnachweise und Prüfungen nach drei Kategorien:

- reine Reproduktionsaufgabe
- Eigenleistung: Verschriftlichung des Denkens
- Eigenleistung: praktische Tätigkeit.

Eine zusammenfassende Betrachtung der vorgeschriebenen Prüfungsleistungen und Prüfungsvorleistungen erbringt folgende Informationen und Bewertungen:

■ Anforderungen wie „Mitarbeit im Unterricht“, „Präsenzpflicht“ und dergleichen finden sich nur in den Modulhandbüchern der Fachschulen. Sie verweisen auf den eher schulischen Charakter der dortigen Ausbildungen.

■ Im Prüfungsgeschehen ist die „Verschriftlichung des Denkens“ an der ASS Hannover genauso stark wie „reine Reproduktionsaufgaben“ und an der HNS Hildesheim etwas schwächer als „reine Reproduktionsaufgaben“ vertreten.

■ Die Prüfungsleistungen sind, vor allem bei der praktischen Tätigkeit, an der HNS detaillierter als an der ASS. Daher könnte die geringere Prüfungsanzahl an der ASS auch darin begründet sein, dass an der ASS mehrere Punkte als eine Prüfungsleistung zusammengefasst sind, die an der HNS getrennt genannt werden.

■ Hinsichtlich des Vergleichs der Fachschulcurricula mit dem der ASH Berlin kann konstatiert werden: Die quantitativen Relationen zwischen „reinen Reproduktionsaufgaben“, „Eigenleistung: Verschriftlichung des Denkens“ und „Eigenleistung: praktische Tätigkeit“ weichen nicht wesentlich voneinander ab. Das kann erstaunen, denn es hätte erwartet werden können, dass an der Hochschule die „Verschriftlichung des Denkens“ deutlicher betont wird, als dies real der Fall ist.

Die Varianten der Leistungsnachweise ähneln sich überwiegend. Einige der Leistungsnachweisvarianten der ASH dürften grundsätzlich auch in die Fachschulprogramme integrierbar sein bzw. sind dort u.U. bereits implizit enthalten. Das betrifft: Lerntagebuch, Mündliche Prüfung, Plenumsdiskussion mit Protokollierung, Exkursion/Studienfahrt, Recherche sowie Sprachstandserfassung durchführen. Auf den hochschulischen Charakter des ASH-Programms verweisen hingegen zehn Leistungsnachweisoptionen: Textarbeit bzw. Literatur- und Quellenarbeit, Supervision, Forschungsportfolio, Internetpräsentation, Kolloquium, Betrachtung und Beobachtung von ästhetischen Gestaltungen von Kindern, Forschendes Lernen in der Praxis, Expertenbefragung, Projektergebnisse in künstlerischer Form, Bachelor-Arbeit.

■ Gleichermaßen an Fachschulen und Fachhochschule bedeutsam sind Leistungsnachweise, die sich auf kommunikative und Teamarbeitsfertigkeiten sowie Selbstreflexion beziehen. (Übersicht 30)

*Übersicht 30: Prüfungsanforderungen ASS, HNS und ASH im Vergleich**

	Alice-Salomon-Schule Hannover	Herman-Nohl-Schule Hildesheim	Alice-Salomon-Hochschule Berlin
reine Reproduktionsaufgabe	14	17	30
Eigenleistung: Verschriftlichung des Denkens	14	14	39
Eigenleistung: praktische Tätigkeit	4	5	3
Gesamt	**32**	**36**	**27**
∅ Prüfungen pro Semester	**8**	**9**	**4**

* Angaben bei ASS und HNS jeweils unter Abzug alternativer Prüfungsvarianten

Fazit

Die Analyse zielte zum einen darauf zu prüfen, inwieweit die Umsetzung bestimmter Ausbildungsprogramme höhere oder geringere Wahrscheinlichkeiten aufweist, der Ausprägung frühpädagogischer Kompetenzen dienlich zu sein. Zum anderen sollte die vergleichende Betrachtung von

Fachschul- und Hochschulprogrammen Hinweise darauf geben, wieweit die Programme durch Gleichwertigkeit und Profildifferenzen von Fach- und Hochschulausbildung gekennzeichnet sind.

Um eine volle Hochschul- und Bologna-Kompatibilität der Fachschulausbildungen an der ASS Hannover und der HNS Hildesheim zu erzeugen – die dann z.B. zu (Teil-)Anrechnungen der absolvierten Ausbildung für ein Hochschulstudium führen kann –, legt unsere Analyse folgende Weiterentwicklungen nahe:

- Reduzierung der Anzahl der Lernziele.
- Herstellung eines Student Workload von 4 x 900 Arbeitsstunden = 3.600 Arbeitsstunden – bzw. eine realistischere Definition der für den Lernerfolg nötigen Arbeitsstunden der Fachschüler/innen, so dass der Bologna-kompatible Workload erreicht wird.
- Konsequente Vergabe eines Leistungspunktes für 30 Student-Workload-Stunden.
- Aufstockung der Leistungspunkte-Anzahl für den gesamten Ausbildungsgang auf 4 x 30 = 120 LP.
- Einführung einer durchgehenden Mindestgröße von Modulen: fünf Leistungspunkte, insbesondere als Voraussetzung einer Minderung der Prüfungslast.
- Reduzierung der Leistungsnachweisanforderungen (Prüfungsvorleistungen).
- Einführung von Modulprüfungen, d.h. einer Entsprechung der Anzahl der Module und der Anzahl der Prüfungen.
- Verzicht auf die schriftliche Abschlussprüfung und stattdessen Einführung einer schriftlichen Abschlussarbeit, in der selbstständig ein Thema unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden bearbeitet wird.
- Deutliche Steigerung des Zeitbudgetanteils für Selbststudien im Verhältnis zu den Präsenzzeiten.
- Steigerung des Anteils organisations- und managementbezogener Lernziele.
- Intensivierung der Ausbildung in bzw. Erarbeitung von analytischen und Forschungsmethoden.
- Verbreiterung der Möglichkeiten forschenden Lernens.

Abschließend ist zu betonen, dass unsere Analyse der beiden Fachschulcurricula sich ausschließlich auf die Modulhandbücher bezog und darüber hinaus keine weiteren Quellen genutzt wurden. Die abschließend

formulierten Anregungen dürfen nicht als ein Katalog von Unzulänglichkeiten oder als eine ‚Mängelliste' missverstanden werden, sondern bauen auf den beachtlichen Aktivitäten auf, die an den beiden Fachschulen bereits unternommen worden waren, um die Qualität ihrer Ausbildungen und deren Hochschul- und Bologna-Kompatibilität zu entwickeln.

1.3.5. Diploma Supplements[32]

Hinweise auf den Charakter eines Ausbildungs- oder Studiengangs, die Art der dort erwerbbaren Kompetenzen und die Komptenzniveaus können schließlich auch die so genannten Diploma Supplements geben. Sie sind im Zuge der Bologna-Reform europaweit eingeführt worden.

Ein Diploma Supplement beschreibt Eigenschaften, Stufe, Zusammenhang, Inhalte sowie Art des Abschlusses eines Studiums, das von der in der Originalurkunde bezeichneten Person erfolgreich abgeschlossenen wurde. Das Diploma Supplement soll hinreichende Daten zur Verfügung stellen, um einerseits die internationale Transparenz im Bildungsbereich zu verbessern. Andererseits soll es erleichtern, Qualifikationen aus anderen Ländern anzuerkennen, die durch Urkunden, Zeugnisse, Abschlüsse bzw. Zertifikate belegt sind.

Die Originalurkunde muss dem Diploma Supplement immer beigefügt werden. Eine Vorlage für das Diploma Supplement wurde von der Europäischen Kommission, dem Europarat und UNESCO/CEPES entwickelt. Danach soll das Diploma Supplement frei sein von jeglichen Werturteilen, Äquivalenzaussagen oder Empfehlungen zur Anerkennung. Es muss Angaben zu folgenden acht Abschnitten enthalten:

1. Inhaber der Qualifikartion
2. Qualifikation
3. Ebene der Qualifikation
4. Inhalte und erzielte Ergebnisse
5. Status der Qualifikation
6. Weitere Angaben
7. Zertifizierung
8. Angaben zum nationalen Hochschulsystem.

Informationen über inhaltliche Aspekte des jeweiligen Studiengangs finden sich in der Standardvorlage im Punkt Nummer vier („Inhalte und erzielte Ergebnisse"). Dieser ist dazu wiederum in fünf Unterpunkte unterteilt. Während der Unterpunkt 4.2 („Anforderungen des Studiengangs/ Qualifikationsprofil des Absolventen/der Absolventin") Lernzielbeschrei-

[32] unter Mitarbeit von **Johannes Keil**

bungen und Schwerpunkte des Studiengangs enthält, findet sich im Unterpunkt 4.3 („Einzelheiten zum Studiengang“) in der Regel eine Auflistung der Veranstaltungen/Module, die im jeweiligen Studiengang belegt werden konnten.

Werden nun konkrete Diploma Supplements in Augenschein genommen, dann zeigt sich, dass die Anwendung des Musters mit gewissen Varianten erfolgt. Mitunter wird die Trennung zwischen Lernziel- und Modul-Beschreibung nicht strikt durchgehalten. Vereinzelt wird der Unterpunkt 4.3 personalisiert, indem auf das Bachelor-Zeugnis der Absolventin/des Absolventen verwiesen wird. Weder Unterpunkt 4.2 noch 4.3 sollen aber im Diploma Supplement selbst personalisiert werden.

Wir haben zehn Diploma Supplements frühpädagogischer Hochschulstudiengänge ausgewertet. Diese unterscheiden sich zunächst erheblich in ihrer Ausführlichkeit.[33] Inhaltlich wird deutlich, dass zur näheren Beschreibung der Kompetenzen entweder mögliche berufliche Handlungsfelder oder Kompetenzen direkt beschrieben werden oder aber beides geschieht. In letzterem Falle überschneiden sich die Beschreibungen teilweise. Eine Handlungsfelddarstellung wählt z.B. der Bachelor-Studiengang „Childhood Education and Upbringing“ an der FH München in seinem Diploma Supplement:

- „Organisation: Elements of organisation theory, network analysis, cooperation in the social environment, interface and quality management
- Science: Scientific foundations, childhood and inequality research; educational research, fundamentals of educational sciences and neurobiology, developmental psychology
- Values and norms: Ethical and legal principles of child-rearing and education; social law, selected legal issues
- Professional action: On-the-job action in terms of education and upbringing; methods of diagnostics and counselling; work placement and supervision in practical settings“ (FH München o.J.: unpag.).

Ebenfalls auf berufliche Handlungsfelder bezogen formuliert das Diploma Supplement des berufsbegleitenden Online-Bachelor-Studiengangs „Frühkindliche inklusive Bildung“ an der Hochschule Fulda:

> „Die Studierenden erwerben Fach- und Schlüsselqualifikationen in den Bereichen: Bildung und Entwicklung, Bildungseinrichtungen und Sozialisationsinstanzen, Diagnostik und Beratung, Pädagogik der Vielfalt, Bil-

[33] Der Unterpunkt 4.3 („Einzelheiten zum Studiengang“) wurde nur in die Auswertung mit einbezogen, wenn die Ausführungen über eine einfache Aufzählung der Module hinausgingen.

dungsbereiche, Organisation und Recht sowie internationale Perspektiven frühkindlicher Bildung für eine selbständige und verantwortliche Tätigkeit in der frühkindlichen Bildung.“ (HS Fulda o.J.: 3)

Insgesamt zeigt sich, dass die Handlungsfelder-Darstellungen in den Diploma Supplements relativ identisch sind. Obwohl oben bereits die ausführlichsten Beschreibungen zitiert wurden, gehen die Angaben aber faktisch nicht über die einfache Nennung von Handlungsfeldern hinaus. Ebenso werden auch keine ergänzenden Handlungsfelder aufgeführt.

Als Beispiel für dezidierte Kompetenzdarstellungen lässt sich das Diploma Supplement des Bachelor-Studiengangs „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfahlen zitieren:

- „besitzen umfassende wissenschaftlich fundierte berufsorientierte Kenntnisse für verantwortliche Tätigkeiten in Bereichen der Bildung und Erziehung im Kindesalter und sind in der Lage, dieses Wissen kontinuierlich zu ergänzen und zu modifizieren, sich eigenständig neue Themenfelder zu erschießen und problemorientierte Lösungen zu erarbeiten;
- sind in der Lage, auf den zuvor genannten Grundlagen Bildung und Erziehung von Kindern als ganzheitliche Prozesse des Lernens und der Forschung von Identität wahrzunehmen und eigenständig zu gestalten;
- sind in der Lage, auf den zuvor genannten Grundlagen Lebenswelten von Kindern in pädagogisches Handeln einzubeziehen und Kooperationen und Vernetzungen in und zwischen verschiedenen Institutionen der Bildung und Erziehung herzustellen;
- sind in der Lage, sich mit dem eigenen Menschenbild, pädagogischen Orientierungen, Konzepten und dem sozialen Umfeld auseinanderzusetzen und eigene Haltungen und Positionen zu entwickeln;
- besitzen umfassende Kenntnisse über wissenschaftliches Arbeiten und Vorgehen und sind in der Lage, eigenständige wissenschaftliche Beiträge im Arbeitsfeld Bildung und Erziehung im Kindesalter anfertigen zu können.“ (KatHS NRW o.J.: unpaginiert)

Der Bachelor-Studiengang Bildung und Erziehung von Kindern der Fachhochschule Erfurt formuliert etwas kürzer:

- „Kompetenzen in der Gestaltung von Bildungsprozessen
- Partnerschaftskompetenz und Lebensraum- bzw. Sozialraumbezug
- Selbstreflexivität, Berufsidentität, Beziehungskompetenz
- Kompetenz im Umgang mit Heterogenität und sozialer Vielfalt
- Kompetenz zur selbstständigen sozialwissenschaftlichen Arbeit und Forschung
- Leitungs- und Managementkompetenz“ (FH Erfurt o.J.: 2)

Als letztes Beispiel sei das berufsbegleitende Bachelor-Studium Elementarpädagogik an der Evangelischen Hochschule Dresden genannt. In dessen Diploma Supplement heißt es recht prägnant:

> „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 hinaus befähigt, Kindertageseinrichtungen hinsichtlich Konzeptentwicklung, Personalführung, Finanz- und Qualitätssicherung zu leiten“ (EHS Dresden o.J.: 2)

Auch diese drei Beispiele sind wiederum die ausführlichsten Formulierungen. Es handelt sich gleichwohl erkennbar um konzise und auf Kürze hin formulierte Texte. Sie mögen Beschäftigern hinreichende Orientierung geben. Für Studieninteressierte und Curriculumsentwickler sind die Modulhandbücher selbstredend die verlässlichere Quelle, um sich ins Bild zu setzen.

1.4. Kompetenzorientierung in curricularen Umsetzungen

Im vorangegangenen Abschnitt wurden Ausbildungsprogramme analysiert. Solche formulieren Absichten (für bzw. seitens der Lehrenden) und Anforderungen (für die Fachschüler/innen bzw. Studierenden). Das heißt: Sie formulieren keine tatsächlich erreichten Ergebnisse. Daher kann methodisch eine Analyse von Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen nur nach Indizien fahnden, die es nahe legen, dass die Ausprägung bestimmter Kompetenzen eher gefördert oder behindert wird.

Die realen Ausbildungsergebnisse jedoch werden von zahlreichen (institutionellen und außerinstitutionellen) Umweltbedingungen beeinflusst. Dies wird in den Programmdokumenten nicht oder nur bedingt abgebildet. Um es dennoch ansatzweise in den Blick zu bekommen, sollen zu drei exemplarischen Themen gesonderte Auswertungen unternommen

werden: den Methodenausbildungen, der Theorie-Praxis-Verflechtung im Studium sowie, erneut Fach- und Hochschule vergleichend, zu den Abschlussarbeiten.

1.4.1. Die Methodenausbildungen

Professionelles, d.h. klienten-, fall- und situationsspezifisches Handeln ist wesentlich ein Agieren in Nichtroutinesituationen. Solche Situationen erfolgreich zu bewältigen, setzt voraus, dass die/der Handelnde souverän über routinisierbare Grundlagen der Bewältigung des Nichtroutinisierbaren verfügt. Eine solche Grundlage ist insbesondere Methodenkenntnis und -erfahrung. Methodisch geleitetes Analysieren, Planen, Organisieren, Implementieren und Evaluieren sind zentrale Voraussetzungen, um professionell handeln zu können.

Um zu indizieren, ob genau darauf die Ausbildungs- und Studiengänge vorbereiten, kann herangezogen werden, wie breit das jeweilige Spektrum der Methodenausbildung ist: Die Methodenausbildung zielt unter anderem darauf ab, die künftigen AbsolventInnen zu befähigen, souverän in Situationen zu agieren, auf deren Bewältigung nicht durch Training hatte vorbereitet werden können.

Hierzu lässt sich eine Recherche unternehmen, wie die Methodenausbildung in Fachqualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen vorkommt: Welches Spektrum umfasst die Methodenausbildung, um die Ausbildung von Handlungskompetenzen zu unterstützen? (Übersicht 31)

Wenig verwunderlich ist, was dieser Darstellung ebenenspezifisch entnommen werden kann: In den Fachschuldokumenten werden nahezu ausschließlich Praxismethoden genannt; das Bachelor-Level ist durch eine weitgehende Ausgeglichenheit von Praxis- und Forschungsmethoden gekennzeichnet, und in den Master-bezogenen Dokumenten überwiegen die Forschungsmethoden stark. Die wesentliche darin enthaltene Information ist, dass Forschendes Lernen an den Fachschulen jedenfalls von der Methodenseite her keine Abstützung findet.

Übersicht 31: Methodenausbildungsanforderungen laut ausgewählten FQRs und Ausbildungs-/Studienprogrammen

QR/Programm	Praxismethoden	Forschungsmethoden
Fachschule		
QR FS-FA	Bewertungsmethoden für Lernumgebungen	
	Selektionsmethoden für Lernumgebungen	
	Beobachtungsmethoden- und Dokumentationsverfahren	
	Methoden zur Wahrnehmung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen	
	Methoden zur Beziehungsgestaltung in Kleingruppen	
	sehr breites Spektrum an Planungsmethoden	
	sehr breites Methodenspektrum für Initiierung, Begleitung und Steuerung von Gruppenprozessen	
	Methoden der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	
	Gemeinwesenarbeit als Methode der Sozialen Arbeit	
Speth-QR	Planungsmethoden	quantitative und/oder qualitative Methoden
	Methoden fachlicher Informationsbeschaffung	
	Methoden im Bereich Bildung und Erziehung	
	Methodik der Evaluation	
	wichtige Methoden der Frühpädagogik	
	Methoden der beruflichen Ethik	
Bachelor		
QR SozArb	Methoden der beruflichen Ethik	qualitative und quantitative Methoden
	Methoden der Sozialen Arbeit	
	analytische Methoden	
	Methoden der Planung und Konzepterstellung	
	Evaluationsmethoden	
BAG-BEK	Methoden der Planung und Konzepterstellung	Methoden der Literaturbeschaffung und -auswertung
	Evaluationsmethoden	quantitative und/oder qualitative Methoden
	Pädagogische Methoden der Beobachtung, Dokumentation und Bildungsplanung	Empirische Forschungsmethoden (z.B. Beobachtung, Evaluation und Qualitätsentwicklung)
		Praxisforschung

QR/Programm	Praxismethoden	Forschungsmethoden
KernCurr DGfE		Qualitative und quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft
		Relevante Forschungsmethoden in Anwendungsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit
Speth-QR	Methoden der Bildung und Erziehung	Methoden fachlicher Informationsbeschaffung
	Planungsmethoden	qualitative und quantitative Methoden
	analytische Methoden	
	Methoden der Planung und Konzepterstellung	
	Evaluationsmethoden	
Master		
QR SozArb	Methoden in der Sozialen Arbeit	ausgewählte Methoden qualitativer und quantitativer Sozialforschung
	Methodik für Qualitätsmanagement	
KernCurr DGfE		Qualitative und quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft
		Forschungsmethoden in Anwendungsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit
TU Dresden		qualitative und quantitative Methoden der empirischen Kindheitsforschung
		historische und systematische Forschungsmethoden
		sozialwissenschaftliche Datenerhebung und -analyse
		Methoden der Evaluationsforschung
Speth-QR	Planungsmethoden	Methoden fachlicher Informationsbeschaffung
	Methoden in der Frühpädagogik	ausgewählte Methoden qualitativer und quantitativer Sozialforschung

Im weiteren ist es wünschenswert, zwei Frage zu beantworten: Sind die Methoden explizit in den Modulbeschreibungen ausgewiesen? Welche Art(en) der Methodenintegration in die Ausbildungs- bzw. Studiengänge sind anzutreffen: vornehmlich als gesonderte Lehrveranstaltungen oder integriert in allgemeine Lehrveranstaltungen?

Die potenzielle Vielfalt dessen, was innerhalb eines einzigen Studiengangs realisierbar ist, lässt sich hier erneut mit dem EBK-Bachelor-Programm an der ASH Berlin illustrieren. (Übersicht 32).

Übersicht 32: Methodenspektrum im ASH Berlin-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter

<table>
<tr><th colspan="4">Wissenschaftliche Methoden</th></tr>
<tr><td>Projektstudium</td><td>Projektseminar</td><td colspan="2">Feldstudien</td></tr>
<tr><td>Videografie</td><td>Bildanalytische Verfahren</td><td colspan="2">Beobachtung</td></tr>
<tr><td>Wissenschaftliches Arbeiten</td><td colspan="3" rowspan="2">Techniken der Recherche, der Analyse und des Verfassens von wissenschaftlichen Texten sowie der Präsentation von Wissen und Erkenntnissen</td></tr>
<tr><td>Literatur- und Quellenarbeit</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Forschungsmethoden:
• Offene Verfahren
• Gesprächsführung
• altersspezifische Interviews
• Sekundäranalysen
• Befragung</td><td>Expertenbefragungen</td><td colspan="2">Experimente</td></tr>
<tr><td>Exkursionen</td><td colspan="2" rowspan="2">Interpretation von Alltagsverhalten</td></tr>
<tr><td>Verhaltensbeobachtung, Dokumentation und Interpretation</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Erhebungs- und Auswertungsmethoden der quantitativen und qualitativen empirischen Sozialforschung</td><td colspan="2" rowspan="2">Praxismethoden (Methoden der Beobachtung und Dokumentation, um Bildungsprozesse von Kindern zu planen und zu analysieren; diagnostische Verfahren werden angewandt)</td></tr>
<tr><td>Methoden philosophischer Reflektion und Kommunikation</td></tr>
<tr><th colspan="4">Didaktische/pädagogische Methoden</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Zentrale naturwissenschaftliche Methoden /Sammeln, Ordnen, Beobachten, Dokumentieren u. a. als naturwissenschaftliche Forschungsmethoden</td><td>Methoden zur Ermöglichung mathematischer Erfahrungen und Lerngelegenheiten</td><td colspan="2" rowspan="2">Methoden
• der Literacy-Erziehung
• des Schriftspracherwerb
• der Sprachstandserfassung und Sprachförderung</td></tr>
<tr><td>Methoden der
• Medienforschung
• Film-, Fernseh- und Computerspielanalyse</td></tr>
<tr><td colspan="2">Methoden zur Aktivierung von Gesundheitspotenzialen und Steigerung der Gesundheitskompetenzen von Kindern</td><td colspan="2">Methoden der Kooperation mit Bezugspersonen aus unterschiedlichen Lebenswelten/Kulturen</td></tr>
<tr><th colspan="4">Teamentwicklungsmethoden</th></tr>
<tr><td>Moderationskompetenzen</td><td>Argumentationstechniken</td><td colspan="2">Präsentationstechniken</td></tr>
<tr><td>reflexive Gesprächsführung</td><td>Konfliktvermittlung</td><td colspan="2" rowspan="2">Kenntnisse von und Erfahrungen mit unterschiedlichen Feedbackmethoden</td></tr>
<tr><td>Methoden der Gesprächs- und Verhandlungsführung</td><td rowspan="2">Kenntnisse von und Erfahrungen mit unterschiedlichen Methoden der Selbstreflexion</td></tr>
<tr><td>Anleiten von praktischen Übungen</td><td colspan="2">Interaktionsspiele, Rollenspiele</td></tr>
<tr><td>Hospitation</td><td>Supervision</td><td>Intervision</td><td>Mediation</td></tr>
<tr><th colspan="4">Managementmethoden</th></tr>
<tr><td>Öffentlichkeitsarbeit</td><td rowspan="3">Methoden der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen</td><td colspan="2">Moderations- und Präsentationsmethoden</td></tr>
<tr><td>Ressourcenmanagement</td><td colspan="2" rowspan="2">Beratungsmethoden</td></tr>
<tr><td>Organisationsfähigkeit</td></tr>
<tr><td>Methoden der Team- bzw. Personalentwicklung</td><td colspan="3">Methoden des Qualitätsmanagements und/oder der Evaluation</td></tr>
</table>

Quellen: ASH (2008), von Balluseck (2004), lv. Angelika Dreier (24.4.2006)

1.4.2. Die Theorie-Praxis-Verflechtungen[34]

Die Einschätzungen dazu, wie sich die Einrichtung von frühpädagogischen Studiengängen und Professuren auswirke, sind durchaus nicht einheitlich. Gäbe es beide nicht, so eine der kritischeren Äußerungen, würde man „das Heil von ihnen erwarten. Jetzt weiß man, das Heil kann man von ihnen nicht erwarten“:

> „Dass das Vorlesen und Erzählen im Kindergarten auch ‚Literacy-Förderung bei Kindern im Vorgrundschulalter durch narrative Angebote‘ heißen könnte, diese Übersetzungsleistung bringt zukünftige Erzieher im Erzählenkönnen nicht weiter. Und der Professor, der aufgrund von ‚Ergebnissen der Hirnforschung‘ behauptet, ‚jedes Kind ist hochbegabt‘? Wie die da oben so reden, mag sich eine Erzieherin denken, wenn sie nach der Fortbildung zu den Kindern ihrer Gruppe zurückkehrt.“ (Elschenbroich 2015)

Gerade vor solchem Hintergrund bemühen sich die frühpädagogischen Hochschulstudiengänge, dem Einwand, sie seien theorielastig, durch besondere Aufmerksamkeit für die Theorie-Praxis-Verflechtung zu begegnen. Die hochschulseitige Begleitung von Praktika sowie deren Nachbereitung in Lehrveranstaltungen und Abschlussarbeiten ist in allen frühpädagogischen Studiengängen fest verankert.

Dabei sind die Studiengänge, während die Fachschulen handlungsorientiert ausbilden, wissenschaftsorientiert – und müssen dies sein, da sie ja hochschulisch sind. Zugleich 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* werden kanonisierte Wissensbestände, aktuelles wissenschaftliches Wissen, Methodenausbildung usw. gruppiert. 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,

[34] unter Mitarbeit von **Karsten König**

- 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).[35] 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.

[35] Dies war, entgegen einer landläufigen Meinung, noch nie die primäre Aufgabe der Hochschulen. Immer schon wurde an Universitäten vorrangig für die Wahrnehmung konkreter Berufsrollen ausgebildet: Pfarrer, Ärzte, Staatsbeamte, (Gymnasial-)Lehrer.

Was bedeutet 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:[36]

- 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“.

[36] vgl. zum Kontrast die Darstellung der Kooperation von Fachschulen/Berufsfachschulen und Praxisstätten bei Flämig (2011: insbes. 20-33)

■ Bevor 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.

■ Die Bachelor-Arbeiten schließlich sollen explizit dokumentieren, wie die Studierenden individuell in der Lage sind, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen. 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.[37] (von Balluseck 2004: 48)

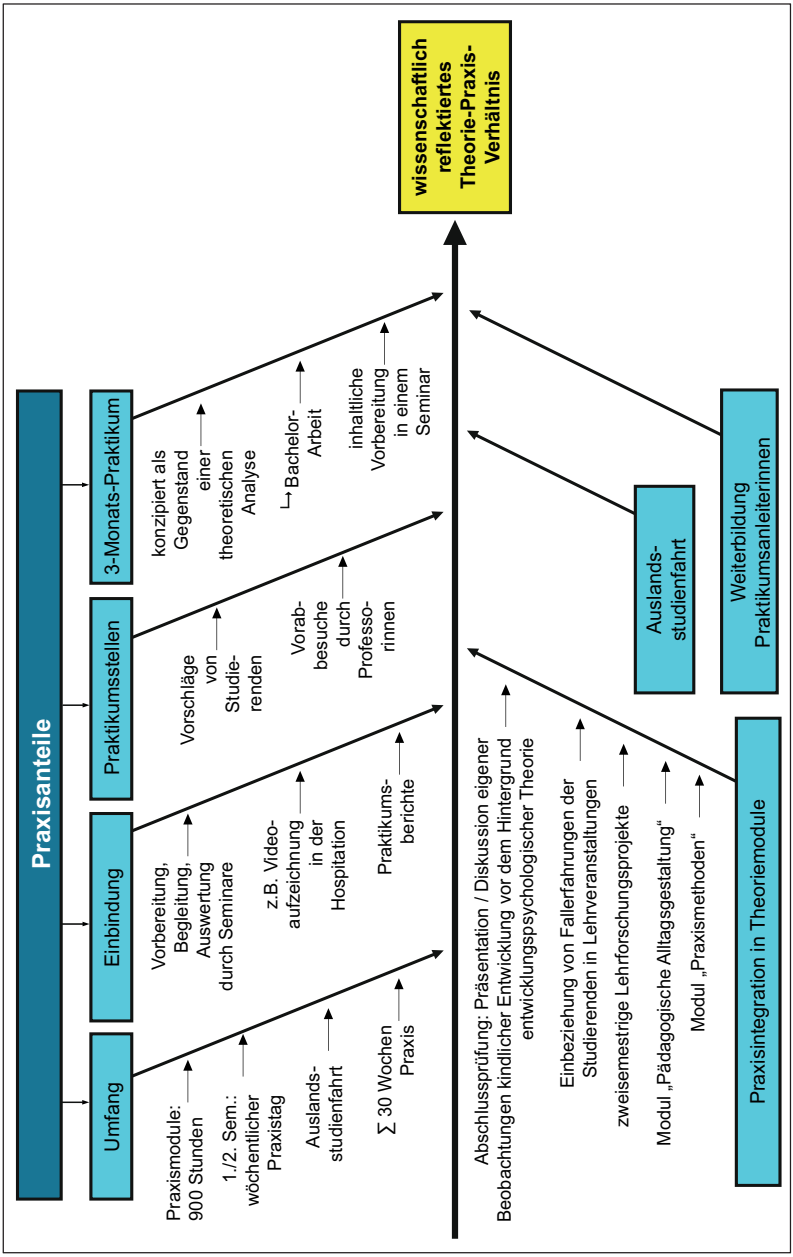
Die Integration von Praxisaspekten in die Theoriemodule des Curriculums soll praktische Erfahrungen an die theoretisch informierten Reflexionsebenen anbinden. Die wichtigsten Instrumente der wissenschaftlich reflektierten Praxiserschließung sind in dem hier ausgewerteten Studiengang die Einbeziehung 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 Studi-

[37] vgl. dazu unten B. 1.4.3. Professionsorientierungen in Abschlussarbeiten an Fach- und Hochschule: Ein Vergleich

Übersicht 33: Theorie-Praxis-Integration in einem FH-Bachelor-Studiengang



engang 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.

1.4.3. Professionsorientierungen in Abschlussarbeiten an Fach- und Hochschule: Ein Vergleich[38]

Die Abschlussarbeiten sind meist als Schlussstein der Verknüpfung von Theorie und Praxis konzipiert: In ihnen sollen eigene empirische Befunde theoretisch reflektiert (von Balluseck 2004: 8) und so die professionelle Kompetenz nachgewiesen werden. Für die Bachelor-Arbeiten formulieren die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK), dass mit ihnen die Fähigkeit nachgewiesen werden soll, „innerhalb einer vorgegebenen Frist ein Problem aus dem jeweiligen Fach selbstständig nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten" (KMK 2003: 3f.). Einige Hochschulen haben eigene Anforderungskataloge erstellt.[39]

Von Interesse ist nun, inwieweit die Abschlussarbeiten an Fach- und Hochschulen die Ausprägung eines professionellen Selbstverständnisses dokumentieren. Um dies zu prüfen, haben wir ein Instrument entwickelt, mit dem diesbezüglich unterschiedliche Aspekte erfasst und beurteilt werden können. Analysiert wurden damit 21 Bachelorarbeiten des Studiengangs „Bildung und Erziehung im Kindesalter" an der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH)[40] und 18 Abschlussarbeiten von Berliner Fachschulen,[41] jeweils des Abschlussjahrgangs 2007.

---

[38] Ko-AutorInnen: **Karsten König** und **Viola Strittmatter**

[39] vgl. z.B. http://www.fh-bielefeld.de/filemanager/download/4140/wiss_merkblatt_2002.pdf; http://www.hs-magdeburg.de/fachbereiche/f-sgw/studium/Gesundf-m/Fragen/LEITFADEN_BACHELOR-ARBEIT_03_2008.pdf; http://www.f03.fh-koeln.de/imperia/md/content/personen/meyer_ulrike/kriterien_baarbeit.pdf (24.4.2008)

[40] Drei Arbeiten davon wurden von jeweils zwei Studierenden gemeinsam erarbeitet. Nicht berücksichtigt werden konnten verspätet abgegebene und vier von ihren Autorinnen nicht für die Analyse freigegebene Arbeiten.

[41] Hier wurden zufällig ausgewählte AbsolventInnen des Jahres 2007 schriftlich um eine Kopie ihrer Arbeit gebeten, wobei der Rücklauf je nach Fachschule zwischen 15 und knapp 50 % lag, so dass bei den Facharbeiten eine Positivauswahl vermutet werden muss.

Zu beachten ist, dass keineswegs in allen Bundesländern an den Fachschulen für Sozialpädagogik Abschlussarbeiten geschrieben werden. Vielfach sind allein schriftliche Abschlussprüfungen üblich (vgl. Janssen 2010: 80f., 84f.). Für diese wiederum würden weder die zu überprüfenden Kompetenzen beschrieben, noch seien die Prüfungsaufgaben verbindlich so gestaltet, dass die erforderlichen Kompetenzen nachgewiesen werden können (ebd.: 86f.).

Methodisches Vorgehen

Pädagogische Professionalität zeigt sich in der Qualität der Begründung und damit am Grad der Reflexion pädagogischen Handelns in bestimmten Situationen (vgl. Diehl 2003: 250). Das wesentliche Element zur Verknüpfung professionellen Wissens mit der professionellen Wahrnehmung, also von Theorie und Praxis, ist die theoretische Reflexion der beobachteten Situationen einerseits und des eigenen Verhaltens darin andererseits. Diese Reflexion bildet dann den eigentlichen Arbeitsschritt, in dem Theorie und Praxis zu einem professionellen Habitus verknüpft werden. Damit lässt sich Professionalisierung in fünf Perspektiven beschreiben, die für die Analyse von Abschlussarbeiten messbar gemacht werden können:

1. Ausprägung der theoretischen Grundlagen (professionelles Wissen),
2. Ausprägung der professionellen Wahrnehmung,
3. Ausprägung der theoretischen Reflexion,
4. Ausprägung der persönlichen Reflexion,
5. professioneller Habitus.

Zunächst geht es um die Frage, wie weit theoretisches Fachwissen vorhanden ist und als solches diskutiert und reflektiert wird (1); dann um die Frage, wie weit die Fähigkeit zur empirischen Beobachtung selbst in den Arbeiten dokumentiert wird (2). Als dritte Frage wird untersucht, ob es gelingt, dieses vorhandene Fachwissen zu empirischen Beobachtungen in Beziehung zu setzten (3). Viertens wird ermittelt, ob in den Arbeiten sichtbar wird, dass die Studierenden ihr eigenes Verhalten reflektieren und auch mit ihrem theoretischen Wissen in Beziehung setzen (4).

Schließlich wird versucht, den in den Arbeiten zum Ausdruck kommenden Habitus als Erzieher/in bzw. FrühpädagogIn zu identifizieren (5). Bei letzterem wird ein eher bürokratischer Habitus – zu indizieren an der Vorgabe normierter Verhaltensstrukturen, generalisierter Folgebereitschaft und einer Vorstellung vom Kind als „defizitär“ – einem professionellen Habitus – gekennzeichnet durch Vertrauen in die Entwicklungsbe-

reitschaft der Kinder, partnerschaftliche Kommunikation und Problemlösungskompetenz – gegenübergestellt.[42]

Auf der Grundlage der o.g. fünf Kategorien wurde eine vierstufige Rating-Skala entwickelt,[43] anhand derer eingestuft werden kann, wie weit das entsprechende Merkmal in der jeweiligen Abschlussarbeit vorhanden ist. Ergänzend wurden der logische Aufbau der Arbeiten, der Umgang mit Zitaten und Quellen, schließlich Rechtschreibung, Umfang und Besonderheiten erfasst. Die Beschreibungen der jeweiligen Ausprägungen (im folgenden „Stufen") dienen der Orientierung und müssen nicht für jeden Einzelfall völlig exakt zutreffen. Für die Analyse wurden die einzelnen Stufen zusätzlich mit Ankerbeispielen belegt. Solche Ratingskalen, deren Abstufungen durch konkrete Falldarstellungen verdeutlicht werden, finden u.a. bei der Beschreibung von beruflichen Tätigkeiten, sozialen Positionen oder auch bei der Beurteilung von Arbeitsleistungen Verwendung (Bortz/Döring 2006: 180).

Übersicht 34: Professionsorientierungen in Abschlussarbeiten: Schema der Kernkategorien

Kategorie	Stufe			
	1	2	3	4
A. Theorie	Nicht eingearbeitet	Auf einfachem Niveau	Als Grundlage dargestellt	Umfassend eingearbeitet
B. Empirische Beobachtung	Nicht vorhanden	Auf Alltagsniveau	Mit Bezug zu Entwicklungskonzepten	Hohes Niveau, auch Nichtoffensichtliches wird eingearbeitet
C. Theoretische Reflexion	Nicht vorhanden	In Ansätzen vorhanden	Deutliche theoretische Fundierung	Theoretische Ordnung der Praxis
D. Persönliche Reflexion	Nicht vorhanden	In Ansätzen vorhanden	Deutliche persönliche Reflexion	Systematische persönliche Reflexion
E. Professionelle Haltung	Verhaltenskonzept nicht erkennbar	Bürokratisches Verhalten	Professionelle Ansätze erkennbar	Professionelle Ansätze gefestigt

Zur Schulung der Beurteiler/innen wurde zunächst ein Beurteilungstraining mit einer ausführlichen Besprechung der Kategorien durchgeführt. Anschließend wurden die ersten zehn Arbeiten bewertet – davon sechs

[42] vgl. oben B. 1.1.2. Positionen der Wissenschaft

[43] In einer Ursprungsfassung waren fünf Stufen entwickelt worden, die fünfte Stufe wurden jedoch nie erreicht. Sie könnte möglicherweise zur Analyse von Arbeiten auf Universitätsniveau eingesetzt werden, wird hier aber nicht dokumentiert.

Arbeiten doppelt kodiert – und die Ergebnisse der Bewertung diskutiert. Die Beurteilungsunterschiede betrafen jeweils nur benachbarte Stufen einer Kategorie, so dass eine grundsätzliche Eindeutigkeit der Kategorien angenommen werden kann.

Im nächsten Schritt wurden zur Kontrolle alle Arbeiten von mindestens zwei Raterinnen in unterschiedlichen Reihenfolgen bewertet. Dabei wurden insgesamt 312 Bewertungen vorgenommen (39 Arbeiten mit je acht Kategorien). Von diesen waren 66 Prozent von beiden RaterInnen unabhängig übereinstimmend gefällt worden. Bei 27 Prozent lagen die Urteile auf jeweils angrenzenden Stufen, so dass bei insgesamt 93 Prozent aller Urteile eine eindeutige Tendenz festgestellt wurde. In 15 Prozent aller Urteile lag jeweils eine Stufe zwischen den beiden Einschätzungen, und in zwei Prozent aller Urteile war ein gegensätzliches Votum mit zwei Stufen Differenz angegeben worden. Alle abweichenden Urteile wurden diskutiert und konnten begründet vereinheitlicht werden; drei Arbeiten wurden durch einen dritten Rater nochmals überprüft.

Um mögliche methodische Effekte nicht zu Lasten der Abschlussarbeiten auszulegen, wurde bei divergierenden Urteilen die jeweils höhere Stufe vergeben. Außerdem wurde bei der Interpretation der Daten stets unterstellt, dass die jeweilige Arbeit ggf. eher kritisch beurteilt wurde, so dass im abschließenden Fazit eine sehr vorsichtige Interpretation zugrunde gelegt wird.[44]

Zu berücksichtigen ist, dass unser Test keinerlei Informationen über das Ausbildungsniveau der Studierenden bei Studienanfang beinhaltet. Insofern kann er auch keine Aussagen über die Entwicklung beinhalten, die durch den jeweiligen Studiengang induziert wurde. Hierfür wären Vorher-Nachher-Vergleiche vonnöten. Insofern können die Ergebnisse der Abschlussarbeiten-Auswertung zwar nicht zur Beurteilung von Ausbildungs- bzw. Studienkonzepten insgesamt herangezogen werden. Sie geben aber immerhin Hinweise darauf, wie weit der (in beiden Ausbildungskonzepten verankerte) Anspruch einer Verknüpfung von Theorie und Praxis und der Entwicklung eines professionellen Erzieher/innen-Verhaltens in den Ausbildungsgängen erreicht wurde.

[44] Auf eine statistische Analyse der Daten wird hier wegen der geringen Fallzahl und der genannten Unsicherheiten verzichtet, obwohl etwa Bortz/Döring (2006: 628) auch unter solchen Bedingungen statistische Verfahren bei großen erwarteten Unterschieden zwischen den beiden Grundgesamtheiten als zulässig einstufen.

Rahmenbedingungen

Bei der Interpretation der entstandenen Daten ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den vorliegenden Bachelor-Arbeiten um die Abschlussarbeiten der ersten Kohorte des ASH-Studiengangs überhaupt handelte. Aber auch die Abschlussarbeiten der Fachschulen waren Ergebnis einer Reform: Eine solche war in Berlin mit der Veröffentlichung des Berliner Bildungsprogramms (SenBJS 2004) im Jahr 2004 eingeleitet worden.

Zunächst unterscheiden sich die Rahmenbedingungen für die Arbeiten an Fachschulen und Hochschule:

- Für die Bachelor-Arbeit an der ASH ergibt sich aus der Modulbeschreibung einschließlich der Abschlussprüfung eine Bearbeitungszeit von 300 Stunden.[45] Die offizielle Bearbeitungszeit für die Bachelor-Arbeit beträgt im Regelfall zwölf Wochen, also drei Monate,[46] wobei im 7. Semester außerdem noch Seminare mit insgesamt 20 Credit Points oder 600 Stunden zu leisten sind (von Balluseck 2004: 120).

- Für eine Facharbeit an den Berliner Fachschulen sind sechs Monate Bearbeitungszeit und 20 Seiten Text vorgesehen. Sie soll sich in der Regel auf das dritte Praktikum beziehen und muss in einem Kolloquium verteidigt werden.[47] Die Facharbeiten sind neben dem laufenden Unterricht zu verfassen,[48] d.h. es stehen die unterrichtsfreie Zeit von wöchentlich etwa 6,5 Stunden (ZEVA 2007: 5) und damit insgesamt 143 Stunden zur Verfügung. Den Fachschulen steht es frei, Unterrichtsstunden zur Besprechung der Facharbeiten anzubieten, und auch die sonst in der Bearbeitungszeit anfallenden Hausaufgaben liegen im Ermessen der einzelnen Fachschulen.

Unabhängig von der konkreten Ausgestaltung der Bearbeitungszeiten steht für die Bachelor-Arbeit an der ASH also trotz der kürzeren Bearbeitungsdauer etwa doppelt so viel Arbeitszeit zur Verfügung wie für die Fachschulabschlussarbeiten. Jedoch wird auch für die Facharbeiten ein insgesamt wissenschaftlicher Ansatz angestrebt. Die Facharbeit soll Kompetenz zeigen und nachweisen, dass die Fachschüler/innen ein The-

[45] Für die vorliegenden Arbeiten gilt das erste Modulhandbuch (von Balluseck 2004) mit 10 CP für die Bachelor-Arbeit; Berechnung gemäß Vorgaben der KMK aus den CP errechnet (1 CP = 30 Stunden Workload) (KMK 2004: 4).

[46] §15, Abs. 5 Prüfungsordnung EBK an der ASH vom 27.2.2003

[47] Interview *Marion Eichhorn,* Leiterin des Fachbereichs Erzieherinnenausbildung an der Sala Kochmann Schule Berlin, 19.10.2006

[48] schriftl. Mittlg. *Hans Deutschmann*, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, 17.3.2008.

ma – z.B. Mehrsprachigkeit oder ADS – fachlich-gedanklich durchdringen und ein pädagogisch angemessenes Handeln vorschlagen können.[49] In Einzelfällen wurden Facharbeiten, welche die definierten Kriterien nicht erreicht hatten, auch nicht angenommen. Die Arbeiten konnten dann wiederholt werden.[50]

In beiden Ausbildungsgängen ist die Abschlussarbeit nur ein Teil der Abschlussprüfung und hat – trotz der kürzeren Bearbeitungszeit – an der Fachhochschule sicherlich eine größere Bedeutung als an den Fachschulen. Wesentlicher für den Erfolg von Ausbildungsgängen ist jedoch das spätere Handeln der AbsolventInnen in der beruflichen Praxis, für das die Abschlussarbeiten keine zuverlässige prognostische Aussagekraft besitzen können.

Ergebnisse

Bei der Beurteilung zeigt sich zwischen jeweils dem Großteil der Arbeiten und auch zwischen den beiden Ausbildungsgängen ein relativ stabiles Muster: Theoretische Grundlagen wurden in allen Arbeiten eingearbeitet. Allerdings hat die theoretische Fundierung an der Fachhochschule eine höhere Bedeutung:

- In fast allen Bachelor-Arbeiten wurde Theorie als Grundlage dargestellt oder umfassend eingearbeitet: Auf der Stufe A3 wurden mehrere einschlägige Autoren dargestellt und deren wissenschaftliche Aussagen zueinander in Beziehung gesetzt und/oder Argumentationen mit statistischen Angaben belegt und diese mit vorliegenden Quellen verankert. Hier wurden Arbeiten eingeordnet, die zwischen sechs und 48 Quellen eingearbeitet haben.[51] Neun Arbeiten konnten noch besser beurteilt werden (Stufe A4), da hier neben umfangreichen wissenschaftlichen Texten auch statistische Angaben und Gesetzestexte eingearbeitet wurden. Zum Teil wurden unterschiedliche Konzepte nicht nur dargestellt, sondern auch verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt.
- An den Fachschulen hingegen wird die Theorie überwiegend auf einfachem Niveau (Stufe A2) referiert: Die theoretischen Inhalte sind eher

[49] Interview *Wolfgang Brauer*, Leiter der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin, 16.8.2006

[50] ebd.

[51] Damit soll nicht unterstellt werden, dass die theoretische Qualität mit der Anzahl der verarbeiteten Quellen korreliert. Es ist jedoch anhand der vorliegenden Arbeiten sichtbar, dass eine grundlegende theoretische Fundierung der Arbeit mit der Verarbeitung eines Mindestmaßes an Quellen einhergeht.

kurz dargestellt und auf einzelne Autoren oder Überblicksmonografien gestützt. Es sind jeweils zwischen vier und 24 Quellen eingearbeitet worden. Bei einem Drittel der Facharbeiten wird wissenschaftliche Literatur nicht nur auf einfachem Niveau dargestellt, sondern als Grundlage (Stufe A3) der Arbeit ausgearbeitet und mit acht bis 28 Quellen belegt.

Überraschend erscheint, dass die theoretische Reflexion an den Fachschulen eher deutlicher dokumentiert wird als an der Fachhochschule. Dies kann auf die vermutete Positivauswahl der Fachschularbeiten zurückzuführen sein, zeigt aber, dass entsprechende Fähigkeiten auch an Fachschulen vermittelt werden können.

Eine der ausgewerteten Bachelorarbeiten erreicht die Stufe einer umfassenden theoretischen Reflexion. Sie stellt zunächst die für das bearbeitete Thema relevanten Theorien und aktuellen Studien vor und enthält dann einen empirischen Teil, dessen Befragungsergebnisse wiederum an hand der Theorien interpretiert werden. Diese Arbeit zeigt, dass im Rahmen des Bachelor-Studiengangs intensives wissenschaftliches Arbeiten auf hohem Niveau möglich ist. Allerdings fehlt der Arbeit, wie einigen anderen auch, der auf das eigene pädagogische Handeln ausgerichtete Bezug. Entsprechend lassen sich dann keine Aussagen über die Entwicklung der professionellen Wahrnehmung und der persönlichen Reflexion treffen.

Bei der Kategorie ‚Empirische Beobachtung' ist das Niveau in beiden Ausbildungsgängen ungefähr ähnlich. Obwohl die Konzeption der Abschlussarbeiten sowohl an der Fachhochschule als auch an den Fachschulen die Verarbeitung empirischer Beobachtungen vorsieht, ist dies jeweils bei der Hälfte der Arbeiten nicht erkennbar (Stufe B1). Ansonsten findet eine Beobachtung auf Alltagsniveau (Stufe B2) oder mit ersten Bezügen zu entsprechenden Beobachtungskonzepten (Stufe B3) statt. Ein Beispiel einer Bachelor-Arbeit für die Stufe B2:

> „Während des Projektes war zu beobachten, dass fast alle Kinder die neue Situation sehr gut angenommen haben. Sie nutzten die wenigen, ihnen zur Verfügung stehenden Materialien sehr intensiv. So haben sie diese bereits am ersten Tag stark in ihr Spiel mit einbezogen. Ich konnte beobachten, wie sie beispielsweise mit den Laken, Tüchern und Kissen Betten nachbauten und damit Rollenspiele (Mutter-Vater-Kind) spielten, wie sie aus verschiedenen Materialien wie Toilettenpapierrollen, Korken und kleinen Schachteln Türme bauten, wie sie ausprobierten, sich in unterschiedlich große Kartons zu legen, sowie das Bauen von Höhlen aus Decken".

Nicht in allen, aber in einem Großteil der Arbeiten ist die persönliche Reflexion in Ansätzen vorhanden. Dies bedeutet z.B., dass die Studierenden auch ohne eine schriftlich fixierte Aufforderung ihre Alltagserfahrungen reflektieren und sich mit dem eigenen Verhalten auseinandersetzen. Meist besteht die Reflexion aus der Beschreibung anfänglicher Sorgen über die eigenen Fähigkeiten, der anschließenden Erleichterung, dass eine bestimmte Aufgabe bewältigt wurde, und der daraus folgenden Zufriedenheit. Ein Beispiel:

> „Vor Beginn der Bewegungseinheit gingen mir viele Fragen durch den Kopf, die mich beschäftigten. Werden alle Kinder bereit sein, an meiner Fantasiereise teilzunehmen, und wie reagiere ich darauf, wenn nicht? […] Da die Kinder sich von Anfang an gut beteiligten, waren meine ersten Bedenken schnell verflogen. […] Die Abwandlung und Weiterentwicklung der Übungen habe ich persönlich als spannend und positiv empfunden."

Insgesamt vier der 39 Arbeiten (je zwei Bachelor- und Facharbeiten) erreichen die Stufe einer deutlichen persönlichen Reflexion. In einzelnen Arbeiten wird bei der persönlichen Reflexion auch auf die in der Arbeit entworfenen bzw. genutzten theoretischen Modelle Bezug genommen und ein umfassenderer systematischer Ansatz versucht. Die professionelle Rolle der Fachkraft ist für eine Studentin zum Beispiel eng mit dem fortlaufenden Hinterfragen des eigenen Handelns verbunden.

Damit sind die ersten vier Kategorien eines professionellen Selbstverständnisses in den vorliegenden Arbeiten überwiegend auf grundlegendem Niveau vorhanden. Hohe Werte werden nur hinsichtlich der theoretischen Fundierung der Bachelorarbeiten erreicht. Im Gegensatz dazu kommt in der Mehrzahl aller Arbeiten, in denen die Haltung der AutorInnen zum Kind erkennbar wird, ein professionelles Verständnis zum Ausdruck: Je sieben Bachelor- und Facharbeiten lassen sich auf der Stufe E3 einordnen, weil in den Arbeiten stärkende Ermutigung und eben nicht eine Kontrollbeziehung gegenüber den Kindern zum Ausdruck kommt. Ein Beispiel aus einer Bachelor-Arbeit:

> „Ich persönlich hätte es beim ersten Versuch vermieden, das Verhalten der Kinder zu maßregeln. In einer nachfolgenden Gesprächsrunde hätte ich die Situation als Anlass genutzt, gemeinsam mit den Kindern ‚Regeln während der Bewegungszeit' zu erarbeiten."

Ähnliche Überlegungen sind auch in den sieben E3-Facharbeiten dokumentiert. So schreibt eine Schülerin:

> „Es ist nicht Ziel meiner pädagogischen Bemühungen, Kindern zu untersagen, ihren Unmut offen zu zeigen oder wütend zu sein. Auf Unterdrü-

ckung ihrer aggressiven Impulse durch Ablehnung, Bestrafung oder Zurechtweisung reagieren Kinder mit Rückzug oder neuer Aggression. Ich bin aber der Überzeugung, dass viele Kinder Anleitung und Hilfe brauchen, um mit ihren aggressiven Gefühlen besser umgehen zu können."

Bei sieben Bachelor- und sechs Facharbeiten (je einem Drittel aller Arbeiten) ist ein über solche Ansätze hinausgehendes und gefestigtes professionelles Verhalten gegenüber den Kindern dokumentiert.

Übersicht 35: Professionsorientierungen in Abschlussarbeiten: Ergebnisse in den Kernkategorien

	Stufe			
Kategorie	1 Nicht vorhanden	2 Einfach vorhanden	3 Deutlich vorhanden	4 Auf hohem Niveau vorhanden
A. Theorie		●●● ■■■■■■■■■ ■■■■	●●●●●●●●● ■■■■■	●●●●●●●●●
B. Empirische Beobachtung	●●●●●● ●●●●●● ■■■■■■■■■■	●●●●●●● ■■■■	●● ■■■■	
C. Theoretische Reflexion	●●●●●● ■■■	●●●●●●●● ■■■■■■	●●●●●● ■■■■■■■■■	●
D. Persönliche Reflexion	●●●●●●● ■■■	●●●●●●●●● ●●● ■■■■■■■■■ ■■■■	●● ■■	
E. Professionelle Haltung	●●●●●●●* ■■■■*	■	●●●●●●● ■■■■■■■	●●●●●●● ■■■■■■

Legende: ● Bachelor-Arbeit. ■ Facharbeit. * nicht erkennbar, außerhalb des Ratings

Fazit

Einen bewertenden Vergleich zwischen Fachschulen und Fachhochschule lässt unsere Auswertung nicht zu. Zum einen liegen zwar aus der ASH fast alle Abschlussarbeiten des ersten Abschlussjahrgangs vor, nicht aber aus den Fachschulen. So kann argumentiert werden, dass nur die engagierten und guten Fachschüler/innen ihre Arbeiten zur Verfügung gestellt haben. Folglich ist ein zwischen den Institutionen ähnliches Ergebnis kein belastbarer Beleg dafür, dass die Fachhochschule hier nicht insgesamt besser auf eine professionelle Tätigkeit vorbereiten kann. Aber die vergleichende Betrachtung zeigt, dass – zumindest die engagierten und

für diese Studie offenen – Fachschulen ihre Schüler/innen so auf die Abschlussarbeiten vorbereiten können, dass in den uns vorliegenden Arbeiten ähnliche Qualifikationen dokumentiert werden wie in den Bachelor-Arbeiten.

Der einzige deutliche Unterschied zwischen den ausgewerteten Arbeiten von Fachhochschule und Fachschulen liegt in der Einarbeitung theoretischer Grundlagen. Hier konnten die Bachelor-Arbeiten deutlich besser bewertet werden als die Facharbeiten. Darin kommt zum Ausdruck, dass es der ASH gelingt, ihren wissenschaftlichen Anspruch stärker zu vermitteln als den Fachschulen, die sich zwar auch an der Wissenschaft orientieren, darin aber nicht ihre Kernaufgabe sehen.

Dieses Ergebnis wird durch eine Studie von Dippelhofer-Stiem (1999: 81ff.) zur Fachschulausbildung in Niedersachsen und Brandenburg gestützt. Auch dort wurde gezeigt, dass die persönliche Reflexion in der Fachschulausbildung eine hohe Bedeutung hat, während die Vermittlung theoretischer Grundlagen als noch zu verbessern eingestuft wird.

Die Zentrale Evaluationsagentur Niedersachsen (ZEVA) dagegen sieht in ihrem Evaluationsgutachten zur Fachschulausbildung am Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin vor allem Unterschiede im Forschungsbezug der Arbeiten:

> „An den Facharbeiten der Studierenden, die exemplarisch eingesehen werden konnten, wird deutlich, dass die Studierenden konsequent an einer Themenstellung arbeiten können (Gliederung, Aufbau, Bezüge herstellen usw.). Ebenso ist ersichtlich, dass die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens beherrscht und entsprechend angewendet werden und inhaltlich eine Orientierung an aktuellen Themenstellungen erfolgt. Hingegen sind Forschungsanteile in den Facharbeiten nur wenig ausgeprägt. Für eine Bachelor-Arbeit wäre in diesem Bereich deutlich mehr zu erwarten.“ (ZEVA 2007: 7)

Insgesamt scheint es, gemessen an den eingangs formulierten Anforderungen, Verbesserungsmöglichkeiten durchaus für beide Ausbildungswege zu geben:

- Die in den Abschlussarbeiten beider Ausbildungsgänge enthaltenen Beobachtungen sind vielfach noch auf einfachem Alltagsniveau formuliert. Hier könnte mehr Wert auf strukturierte Beobachtungsmethoden gelegt werden.
- Daran anschließend ließe sich auch die theoretische Aufarbeitung der Beobachtungen und die persönliche Reflexion weiter entwickeln. Unter dem Vorbehalt, dass vor allem letzteres nicht ausdrücklich Bestandteil der Abschlussarbeiten ist, scheint hier ein Potenzial zu liegen, das zur

weiteren Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses beitragen könnte: Wenn es gelänge, die Verknüpfung von Theorie und Praxis und die persönliche Reflexion über beide in den Abschlussarbeiten deutlich(er) zu machen, dann dürfte dies auch im pädagogischen Alltag noch besser gelingen.[52]

Aufschlussreich wäre etwa ein Vergleich mit universitären Abschlussarbeiten. Durch eine Verknüpfung der Ergebnisse mit Absolventenstudien könnte im Laufe der Zeit ermittelt werden, ob die aus den Abschlussarbeiten erhobenen Hinweise auf ein professionelles Berufsverständnis einen Vorhersagewert für die spätere berufliche Praxis haben. Einstweilen kann auf der Grundlage des hier unternommenen ersten Tests festgestellt werden, dass das Instrument durchaus in der Lage ist, Ansätze eines professionellen Berufsverständnisses zu ermitteln, und dass es dabei auch Differenzen zwischen unterschiedlichen Ausbildungsgängen aufzeigen kann.

1.5. Individuelle Bewertungen der Ausbildung bzw. des Studiums[53]

Die Grundlagen für ein Professionsverständnis, das auf eigenen Erfahrungen beruht, werden in der Regel in der Ausbildungsphase gelegt. Deshalb lag es nahe, in unseren schriftlichen Befragungen (2013) auch die Zufriedenheit mit den jeweiligen Ausbildungs- bzw. Studiengängen zu erfragen.

---

[52] Vgl. z.B. die Methode des Reflexionsportfolios, mit dessen Hilfe Studierende (wie auch Fachschüler/innen) im Laufe ihres Studiums eine systematische Verknüpfung von Theorie und Praxis trainieren können: Bei dessen Erarbeitung machen die Studierenden ausgewählte Aspekte ihrer Praxis zum Thema, d.h. sie treten in Distanz dazu, betrachten und beschreiben sie mit größerer Gelassenheit und überdenken sie mit Hilfe der im Studium erarbeiteten theoretischen Konzepte. „Dabei können sich Sichtweisen und Alternativen ergeben, die so bisher nicht in den Blick gekommen sind. Gleichwohl können aber durchaus auch Bedingungen des Handelns erkennbar werden, die als nicht änderbar verstanden und akzeptiert werden müssen. […] Die eigenen Berufserfahrungen werden kontinuierlich reflektiert und mit theoretischen Inhalten konfrontiert. Damit eröffnet sich ihnen eine praktikable Möglichkeit, sich im Studienverlauf fortschreitend selbst sowohl ihrer wachsenden Kenntnis theoretischer Grundlagen zu vergewissern als auch die Praxis aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven zu überprüfen.“ (Luzens/König 2015: 206)

[53] Ko-Autor: **Johannes Keil**, unter Mitarbeit von **Christoph Schubert**

1.5.1. Retrospektive Bewertungen: Berufseinsteiger/innen

Aus unserer schriftlichen Befragung der Berufseinsteiger/innen (n=199) lässt sich grundsätzlich festhalten, dass sowohl Ausbildung (zu 81 %) als auch Studium (zu 76 %) die Erwartungen erfüllt haben. Tendenziell ähnlich sind die Ergebnisse einer Stichprobenbefragung, die im Auftrag von WiFF unter Bachelor-AbsolventInnen durchgeführt wurde. Dort gaben 64 Prozent der Befragten an, sich auch aus heutiger Sicht wieder für das Studienfach zu entscheiden (13 % würden eine andere Entscheidung treffen), und 90 Prozent der AbsolventInnen würden den gewählten konkreten Studiengang weiterempfehlen (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012: 33).

Fragt man danach, welche frühpädagogischen Lehr- und Lernbereiche am besten auf ihre Berufstätigkeit vorbereitet haben, so ergeben sich – nun wieder in unserer Befragung von Berufseinsteigern – die Anteile, wie sie Übersicht 36 präsentiert.

Übersicht 36: Zufriedenheit mit der Berufsvorbereitung durch einzelne Lehr- bzw. Lernbereiche („sehr zufrieden" + „eher zufrieden")

Fach	**mit Fachschulausbildung** (in %)	**mit Studienabschluss** (in %)
Pädagogik/Erziehungswissenschaften	85	84
Psychologie	59	68
Gesetze/Recht	27	40
Entwicklungslehre	52	48
Bewegungserziehung	52	24
Gesundheitserziehung	23	12
Medienerziehung	16	10
Projektunterricht	36	16
Spiel und Freizeit	40	14
Öffentlichkeitsarbeit/Management	9	38
Sprachentwicklung	49	40

n = 199

Es fällt auf, dass sich die Einschätzungen der Befragten mit Fachschul- und derjenigen mit Studienabschluss weitgehend decken. Das Fach Pädagogik/Erziehungswissenschaften wird mit Abstand als am hilfreichsten für die Ausübung der beruflichen Tätigkeit erachtet, gefolgt von Psychologie.

Eine Diskrepanz zwischen den beiden Befragtengruppen zeigt sich lediglich bei der Bewertung des Bereichs Öffentlichkeitsarbeit/Management. Diesbezüglich waren die Befragten mit Studienabschluss häufiger zufrieden. Dies könnte zwar dafür sprechen, dass die Berufsvorbereitung für diesen Bereich auf akademischer Ebene etwas besser ist. Allerdings mag es auch sein, dass die Berufseinsteiger/innen mit Studienabschluss auch einfach häufiger Aufgaben in den Bereichen Öffentlichkeitsarbeit oder Management wahrzunehmen haben, so dass bei ihnen dann auch Anlässe für eine höhere Zufriedenheit mit dem für diesen Tätigkeitsbereich Erlernten gegeben sind.

Von der insgesamt eher niedrigen Zufriedenheit mit den meisten Lehr- und Lernbereichen sticht die sehr hohe Zufriedenheit mit den Praktika ab:

- Von 86 Prozent der Berufseinsteiger/innen mit absolviertem Studium und von 95,1 Prozent der ehemaligen Fachschüler/innen wurden die absolvierten Praktika als gute Berufsvorbereitung empfunden.
- Daraus erklären sich auch die hohen Zufriedenheitswerte mit den abgeleisteten Praktika. Nur 2,9 Prozent der Berufseinsteiger/innen mit einer Fachschulausbildung und zehn Prozent der studierten Berufseinsteiger/innen sind im Nachhinein mit den Praktika unzufrieden.
- Trotz dieser hohen Gesamtzufriedenheit finden allerdings nur 40 Prozent der ehemaligen Studierenden und 51,8 Prozent der ehemaligen Fachschüler/innen, dass die Praktika gut mit den theoretischen Lehrinhalten von Ausbildung bzw. Studium verbunden waren.

An diesen Zahlen wird deutlich, dass beide Befragtengruppen das Praktikum als das Herzstück der Berufsvorbereitung sehen. Somit orientierten sich die Berufseinsteiger während der Ausbildung bzw. des Studiums vorwiegend an dem klassischen frühpädagogischen Berufsbild, das durch die Arbeit mit Kindern geprägt ist. Für diese Tätigkeit werden erziehungswissenschaftliche Bildungselemente als hilfreich angesehen. Diese Anteile des Studiums bzw. der Ausbildung mit Theorie zu hinterlegen wäre aus der Sicht der Mehrzahl der Befragten wünschenswert, jedoch für die Bewältigung des beruflichen Alltags nicht zwangsläufig notwendig.

Für diese Interpretation sprechen auch die Aussagen der Befragten über die frühpädagogischen Arbeitsbereiche. Es wurde gefragt, ob sich die Berufseinsteiger/innen durch die Ausbildung bzw. das Studium gut auf den jeweiligen Arbeitsbereich vorbereitet fühlten. Die „Arbeit mit den Kindern“ wird dabei am höchsten bewertet, allerdings auch mit einer

deutlichen Differenz zwischen Fachschul- und HochschulabsolventInnen. Auffällig, aber wenig überraschend ist, dass sich die Akademiker/innen sehr viel besser als die ehemaligen Fachschüler/innen auf den Tätigkeitsbereich „Leitung/Organisation/Management" vorbereitet fühlen: knapp mehr als die Hälfte versus 15,8 Prozent. (Übersicht 37)

Übersicht 37: Vorbereitung durch Ausbildung/Studium auf frühpädagogische Tätigkeiten: Anteile positiver Bewertungen („sehr gut" + „gut")

Tätigkeitsbereich	**FachschulabsolventInnen** (in %)	**HochschulabsolventInnen** (in %)
Arbeit mit den Kindern	84	69
Elternarbeit	36,5	54
Leitung / Organisation / Management	16	51
Evaluation	44	61

n = 199

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Berufseinsteiger/innen mit einem absolvierten Studium insgesamt besser auf die frühpädagogischen Haupttätigkeitsbereiche vorbereitet fühlen, als dies bei den FachschulabsolventInnen der Fall ist. Eine erhebliche Diskrepanz besteht lediglich beim Arbeitsfeld „Leitung/Organisation/Management".

1.5.2. Kritikpunkte: Fachschüler/innen und Studierende kurz vor dem Abschluss

Zunächst: Die Fachschüler/innen und Studierenden im letzten Ausbildungsjahr (n=217) wurden gefragt, wie sehr sie – alles in allem betrachtet – mit der Ausbildung bzw. dem Studium zufrieden sind. Darauf antworteten zehn Prozent (Fachschule) bzw. nur 2,7 Prozent (Hochschule) mit „eher" oder „sehr unzufrieden". Bei letzteren ist keiner „sehr unzufrieden". Die Zufriedenheitsangaben sind also insgesamt ganz überwiegend im positiven Bereich platziert.

Daneben hat die Möglichkeit, einige Fragen auch offen zu beantworten, zu einer Reihe kritischer Kommentierungen des eigenen Ausbildungsganges bzw. Studienerlebens geführt. Diese betreffen die als zu gering bewertete Repräsentanz bestimmter Fächer und Themen im Curriculum, als unzulänglich wahrgenommene Problembezüge, als suboptimal eingeschätzte organisatorische Regelungen und didaktische Unzulänglichkeiten, Schwächen der Praktikagestaltung und -integration sowie all-

gemeine Qualitätsmängel. Prägnante Aussagen dazu fasst Übersicht 38 zusammen.

*Übersicht 38: Qualitative Einschätzungen zu den Ausbildungsgängen an Fach- und Hochschulen**

Themenkreis	Antworten aus schriftlicher Befragung der Fachschülerinnen/Studierende im letzten Ausbildungsjahr
Fächer- und Themenrepräsentanz	Einige Inhalte wurden zu wenig angesprochen: Recht, mathematische Entwicklung, künstlerisch-ästhetische Inhalte.
	Durch die Modularisierung ist es schade, dass der Einblick in benachbarte Disziplinen, wie z.B. Psychologie, sehr begrenzt bleibt.
	Mehr Entwicklungspsychologie, mehr Management.
	Breiteres Lehrangebot: Bereiche wie Krippe, Bewegung, Ernährung, Ethik werden nicht, Sprache ist nur zum Teil abgedeckt.
	Management, Betriebswirtschaft und Qualitätsmanagement sollten einen höheren Stellenwert erhalten.
	Die Schwerpunktthemen Leitung und Management sind zu wenig bearbeitet und unterrichtet worden. Hier wäre eine Erweiterung notwendig.
Problembezüge	Es sollte mehr auf gesellschaftliche Probleme vorbereitet werden. Beispiele: Wie kann ich ein Kind auffangen, dessen Eltern sich getrennt haben?! Wie gehe ich mit aggressiven Kindern am Besten um? Wie man ein Bilderbuch mit Kindern betrachtet, ist dabei eher unwichtig und sollte nicht Inhalt eines ganzen Praktikums sein. Oder hilft es einem Kind, das zu Hause geschlagen wird, wenn ich mit ihm Mensch-ärger-dich-nicht spiele???
	Praktische Inhalte – wie z.B.: Wie werden Kinder sauber?, Rezepte für Kleinkindnahrung, was spiele ich mit Kleinkindern?, was muss ich bei Kleinkindern besonders beachten?, welche Kinderkrankheiten gibt es, und woran erkenne ich diese? usw. – kamen nie vor.
	Mehr Thematisierungen aktueller Debatten: Beschneidung von jüdischen und muslimischen Jungen, Kita-Ausbau, Umschulung der Schlecker-Frauen, Pränataldiagnostik etc.
Organisatorisch-didaktische Gestaltungen	Schüler sollten mehr Möglichkeit haben, Themen längerfristig zu behandeln, die sie interessieren.
	Fester Stundenplan vorgegeben, ähnlich wie Schule aufgebaut.
	Ich habe mir mehr Theorie-Input sowie andere Prüfungsleistungen gewünscht. Es ist zu verschult, Praktika immer in den Semesterferien, kein freies Semester für Thesis, Regelstudienzeit zu kurz, fast alles wird benotet, geringe Absprache der Dozenten untereinander.
	Auch wenn eine breite Themenvielfalt geboten wurde, gab es wenig Wahlmöglichkeiten und Möglichkeiten zur Vertiefung oder Schwerpunktsetzung.
	Die Seminarinhalte und Vermittlung sind gut, die Klausuren nicht: Meiner Meinung nach geben Ankreuzklausuren nicht wirklich das eigene Wissen wieder.

Themen-kreis	Antworten aus schriftlicher Befragung der Fachschülerinnen/Studierende im letzten Ausbildungsjahr
	Es sollte mehr Wahlmöglichkeiten für Schwerpunkte geben, z.B. Krippe – Kindergarten – Hort, oder Musik – Kunst – Bewegung – Medien etc.
	Ich würde mir mehr individuelles Eingehen auf meine Vorkenntnisse wünschen, so dass ich meinen Studienplan noch individueller gestalten könnte.
	Gerechtere Notenvergabe! Es werden zu häufig zu gute bzw. sehr gute Noten vergeben, obwohl bei teilweise gleicher Notenvergabe extreme Leistungsunterschiede erkennbar sind (z.B. Vortragsweise, Didaktik/Methodik, wissenschaftliche Kriterien wie Quellenangabe etc.).
	Inhalt und Sinn der Vorlesung stark von den jeweiligen Professoren abhängig – positiv wie auch negativ.
Praktika	Vor allem fehlt die Betreuung während der Praktika.
	Die Praktika hätten besser in das Studium integriert werden sollen (Vor- und Nachbereitung, Austausch mit anderen Studierenden, Videoanalyse etc.).
	Ich finde Blockpraktika sinnvoller als semesterbegleitende. Ich hatte immer das Gefühl, dass mich die Kinder, wenn sie mich nur einmal die Woche sehen, nicht so gut annehmen und von mir lernen können wie von einer Vollzeitpraktikantin.
	Mehr Anregung zu unterschiedlichen Praktika wünschenswert: Kita, Beratungsstelle, Frühförderung, Jugendamt, Tageselternverein ...
Allgemeine Qualitäts-fragen	Lehrer ohne pädagogische Ausbildung/Fachwissen sollten nicht an pädagogischen Fachschulen unterrichten dürfen.
	Fehlende Kenntnisse der Dozierenden über das Berufsfeld (Kindertageseinrichtungen etc.).
	Die Lehrenden gehen, auch in den Lehrveranstaltungen, davon aus, das der Studiengang nur von Frauen belegt wird. Die Gruppe der Studierenden wird grundsätzlich nur mit „Meine Damen“ angesprochen, gerade bei der vorliegenden Sexismusdebatte eher ein Problem. Die Gruppe der Studierenden ist auch sehr heterogen, aber da die große Masse der Studierenden sehr jung ist, übergehen die Lehrenden sehr oft die Belange der Älteren.

* Quelle: Schriftliche Befragung (n=217). Grau unterlegt: Hochschulstudiengänge betreffend

Folgende Themen sind bei den kritischen Kommentaren – die Übersicht 38 in einer Auswahl präsentiert – wiederkehrend:

■ *Ausbildungs- und Studienstruktur*: Hier wird auf fehlende Wahlmöglichkeiten in Ausbildung und Studium hingewiesen und die Organisation des Studiums kritisiert. Bezüglich der Wahlmöglichkeiten wird angeführt, dass persönliche inhaltliche Schwerpunkte nicht hinreichend gesetzt werden können. Somit sei die Ausbildung bzw. das Studium entweder inhaltlich zu breit oder zu fokussiert für den je individuellen Bedarf.

■ *Praktikumsorganisation*: Diesbezüglich wird zumeist eine nicht ausreichende Betreuung durch die Fach- bzw. Hochschule kritisiert. Daneben besteht generell der Wunsch nach mehr Information vor dem Beginn der Praktikumsphasen, damit erste Eindrücke in der Arbeitswelt fernab der Ausbildungs- bzw. Studieneinrichtung effizienter gewonnen werden können. Zum Praxisbezug findet sich bei den FachschülerInnen häufiger der Wunsch, die Inhalte der Lehrveranstaltungen deutlicher auf die Anforderungen der Praxis zuzuschneiden.

■ *Qualität des Lehrpersonals*: Dieser Aspekt bezieht sich zum einen auf die inhaltliche Qualifikation des Lehrpersonals, die manchen Auszubildenden und Studierenden als nicht adäquat erscheint, zum anderen auf die konkrete Tätigkeit des Lehrpersonals.

Neben diesen wiederkehrenden Themen findet sich ein Aspekt, der lediglich von Hochschulstudierenden angeführt wird. Dabei handelt es sich um Fachinhalte zum Thema „Leitung und Management“, die in der bisherigen Studienorganisation nach Ansicht der Studierenden zu wenig Raum einnehmen. Insgesamt stehen diesen kritischen Anmerkungen jedoch die oben dargestellten überwiegend positiven Einschätzungen der Ausbildungs- und Studiengänge gegenüber.

2. Erwartung Nr. 2: Höherwertigkeit des Berufs

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

Da sich die gesellschaftliche Bewertung des Erzieher/innen-Berufs nicht davon trennen lässt, dass der Berufshierarchie geschlechtsspezifische Aspekte eingeschrieben sind, wird die historische und geografische Kontextualisierung unter der Überschrift „Aufwertung eines ‚Frauenberufs'" vorgenommen (nachfolgend 2.1.). Daran anschließend wird der Zusammenhang – bzw. in mancherlei Hinsicht auch Nichtzusammenhang – von Berufsfunktionen und Einkommensstatus behandelt (2.2.). Eine weitere Frage ist, ob das höhere Sozialprestige, das ein Hochschulabschluss genießt, nur mit höherem finanziellen Aufwand der öffentlichen Hand zu ‚erkaufen' sei. Bevor man sich aber diese Frage so stellt, ist es hilfreich, urteilssicherer zu werden, indem die unterschiedlichen Kosten der Ausbildungen an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten transparent gemacht werden (2.3.).

2.1. Sozialprestige: Aufwertung eines ‚Frauenberufs'

Vom Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers wird typischerweise in der weiblichen Form gesprochen – zu Recht: 2010 waren nur 2,7 Prozent des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen Männer.[54] Diese Situation resultiert sowohl aus der historischen Herkunft des Berufs als auch aus seiner aktuellen Platzierung im System der pädagogischen Berufe.

Erzieher/in ist ein nichtakademischer Fortbildungsberuf im postsekundaren Ausbildungssektor. Bundesweit 626 Fachschulen für Sozialpä-

[54] 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 waren 567 männlich), Verwaltungsmitarbeiter, freigestellte Leitungskräfte sowie Schulhortpersonal mitgezählt. Die Koordinationsstelle „Männer in Kitas" rechnete diese Personengruppen heraus und kam auf den erwähnten Anteil von 2,7 % (http://www. koordination-maennerinkitas.de/forschung/zahlen/, 21.12.2011).

dagogik verantworten die Ausbildung. Dort erfahren die angehenden Fachkräfte 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. Das potenzielle Einsatzfeld umfasst den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, d.h. die Altersjahrgänge Null bis 26.

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:

- 88 Prozent aller Erzieher/innen sind in Kindertageseinrichtungen tätig, die damit das „faktische Kernarbeitsfeld für diese Berufsgruppe geblieben sind“ (Rauschenbach/Schilling 2013: 105).
- Umgekehrt ist der Anteil von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen mit dem Abschluss einer Fachschule für Sozialpädagogik und der staatlichen Anerkennung als Erzieher/in traditionell am größten und liegt bei 70 Prozent (StatBa 2011: Tab 9.1).

Die Erzieher/innen bilden, nach den LehrerInnen, die zahlenmäßig zweitgrößte Berufsgruppe des gesamten Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens. Dieser Beruf soll, so mittlerweile allgemeiner Konsens, 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.

Für das hohe öffentliche Ansehen der Erzieher/innen spricht, dass sie im Reputationsranking der Berufe, das Forsa und Deutscher Beamtenbund jährlich ermitteln, regelmäßig vordere Plätze einnehmen. Ein hohes bzw. sehr hohes Ansehen genossen sie 2011[55] bei 83 Prozent der Befragten. Damit lagen nur Feuerwehrleute, Kranken-/Altenpfleger, Ärzte und Polizisten vor den ErzieherInnen. 2012 gelangten sie mit 87 Prozent auf Platz 4. In den nächsten Jahren blieb es ähnlich: 2013 84 Prozent (sehr) hohes Ansehen in der Bevölkerung (Platz 4) und 2014 83 Prozent (Platz 5). Selbst 2015 belegten sie mit 85 Prozent Platz 4, obgleich die Befrag-

[55] als der Beruf erstmals abgefragt wurde, damals noch als „Kita-/Kindergartenmitarbeiter“

ten unter dem Eindruck der öffentlich stark polarisierenden Kita-Streiks antworteten.[56]

Im politischen Raum wird zwar der Weg einer auch faktischen Aufwertung mittels durchgängig höherwertiger Ausbildungen noch nicht für zwingend erachtet. Dem stehen einstweilen vor allem Befürchtungen entgegen, dass eine Akademisierung zu deutlichen Steigerungen der Personalkosten führen würde. Faktisch jedoch wurde der Weg der (Teil-)Akademisierung toleriert: Keine Landesregierung legte Initiativen zur Etablierung frühpädagogischer Studiengängen Hindernisse in den Weg, häufig wurden diese auch als ergänzende Angebote wohlwollend begleitet, z.T. fanden 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" (zit. bei Thole/Cloos 2006: 69). Erklären lassen sich Äußerungen wie diese nicht nur mit mangelnder Sachkenntnis, sondern auch mit der historischen Entwicklung des Erzieher/innen-Berufs.

2.1.1. Kurvenreiche Professionalisierungsgeschichte: Kleinkinderziehung als Beruf seit dem 19. Jahrhundert

Die Vorgeschichte des Erzieherinnen-Berufs begann im 17. Jahrhundert mit den Gouvernanten, die sich als Erzieherinnen und Lehrerinnen für die gehobenen Gesellschaftsschichten verstanden. Im 19. Jahrhundert erlebte dieser Beruf einen beachtlichen Aufschwung: Mit dem wachsenden Bildungsbewusstsein der Adeligen und Bürgerlichen stieg der Bedarf an häuslichem Erziehungspersonal. (Nagel 2005: 19f.)

Ihren eigentlichen Ausgang aber nahm die Entwicklung des Berufs in Deutschland mit einem parallelen Vorgang. Um 1825 entstanden sog. Kleinkinderbeschäftigungsschulen, Bewahranstalten, Warte- oder Spielschulen, Verwahrungs-, Aufsichts- oder Hüteschulen, aber auch Fabrikskindergärten, in denen „Wärterinnen" 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 Rah-

[56] dbb/forsa (2011: 19; 2012: 19; 2013: 20; 2014: 20; 2015: 9)

men 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.

Theodor Fliedner (1800-1864), Begründer der weiblichen Diakonie in der evangelischen Kirche, gründete 1836 das erste „Seminar für Kleinkinderlehrerinnen“ in Kaiserswerth. Friedrich Fröbel (1782-1852) begann 1849 in Bad Liebenstein mit der Ausbildung von „Kindergärtnerinnen“ eine weitere Initiative zur Pädagogisierung der Tätigkeit. Die Ausbildungen dauerten ein Jahr.

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 Ausbildung 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.

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. (Derschau 2002: 278)

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:

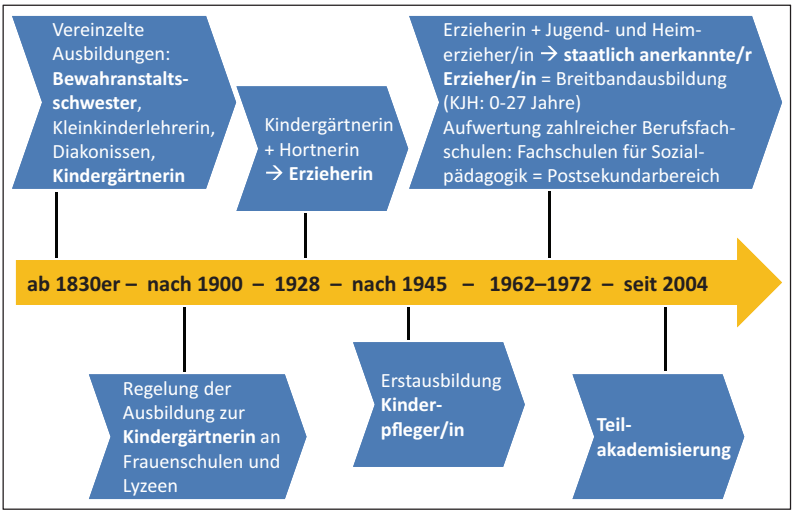
> „Für die Erfüllung der neuen Aufgaben im Elementarbereich wäre der Einsatz von Sozialpädagogen als allein vollausgebildeten Fachkräften im

> 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 die oben beschriebene Breitbandausbildung. Der daraus folgenden Breite möglicher Einsatzfelder zum Trotz herrscht landläufig die Vorstellung, sie arbeiteten allein im frühpädagogischen Segment, also in der Altersgruppe bis sechs Jahre. 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 (KMK 1995: 2).[57]

Übersicht 39: Historische Entwicklung des Erzieherinnenberufs in Stichworten



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

[57] vgl. unten B. 2.1.2. Abweichende Erfahrung: Erzieherinnen in der DDR

und inhaltlichen Verschulung gewesen. Im Jahre 2000 nannte Wassilios E. Fthenakis (2002: 15) die Erzieher/innen-Ausbildung daher „vergessener Klient der Bildungsreform".

Thole/Cloos (2006) hatten empirische Studien zur Zufriedenheit von ErzieherInnen mit ihrer eigenen Fachschulausbildung ausgewertet. Dabei kamen sie zu dem Ergebnis, dass der ErzieherInnenausbildung – bezogen auf die Vermittlung von Wissen und Können für die Bewältigung der beruflichen Aufgaben – allgemein nur eine mittelmäßige Qualität zugeschrieben werde. Sie scheine vorwiegend auf die Kernbereiche erzieherischer Tätigkeit vorzubereiten. Ausreichende Wissensressourcen vermöge die Ausbildung ihren AbsolventInnen jedoch durchgängig nicht bereitzustellen. Strittig sei auch, ob die fachschulische Qualifikation so etwas wie ein Berufsbewusstsein bei den ErzieherInnen befördern könne. (Ebd. 2006: 50)

Mit einigen schlaglichtartigen Erläuterungen lässt sich das illustrierend verdeutlichen:

- „Je mehr sich die Arbeit von der beruflichen Bewältigung alltäglicher Probleme in der Kindergartengruppe … entfernt, desto unvorbereiteter fühlen sich die AbsolventInnen."
- „Der Unterricht an Fachschulen kann ErzieherInnen anscheinend insoweit nicht auf die Praxis vorbereiten, als dass erfahrungsbezogene alltägliche Deutungen durch die Ausbildung verunsichert werden können".
- „Das in der ErzieherInnenausbildung vermittelte Wissen … ist nur in geringem Maße ‚durch Wissenschaftlichkeit ausgezeichnet'[58]. ‚Die Befassung mit abstrakten Zusammenhängen' glaubt ‚nur jede Vierte gut, fast jede Zweite nur zum Teil gelernt zu haben'.[59]"
- „Erzieherinnen, die ihre Ausbildung positiv beurteilen, erleben nicht weniger Schwierigkeiten und Belastungen im Berufsfeld als jene, deren Urteil negativ ausfällt".[60] (Ebd.: 50-52)

Thole/Cloos resümierten: ErzieherInnen könnten „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 verfügten sie über „nur geringe Kompetenzen zur reflexiven Durchdringung von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen" sowie der weiträumigen Planung und Vernetzung ihrer Tätigkeit. (Ebd.: 53)

[58] Bezugnahme auf Hoppe (1993: 114)

[59] Bezugnahme auf Dippelhofer-Stiem (1999: 87)

[60] Bezugnahme auf Dippelhofer-Stiem/Kahle (1995: 168)

Gleichwohl, auch an den Fachschulen hatte es seit den 70er Jahren Ausbildungsreformen gegeben, verstärkt in den 90er und 2000er Jahren:

> „In den letzten Jahren bemühen sich die Ausbildungsstätten vor allem über veränderte Zugangsregelungen, dem Image von ‚unechten' Fachschulen entgegenzutreten. Im Bundesland Bayern … wurde das zweijährige Vorpraktikum zum Schuljahr 2001/02 durch ein zweijähriges ‚Sozialpädagogisches Seminar' ersetzt. Dieses besteht sowohl aus längeren Praxisphasen in sozialpädagogischen Einrichtungen als auch aus Unterrichtseinheiten an einer Fachakademie für Sozialpädagogik. Der Zugang zum Sozialpädagogischen Seminar ist an den Nachweis des mittleren Bildungsabschlusses gebunden." (T. Schmidt 2005: 718)

Die Ergebnisse waren ambivalent. Ein Fachschulinsider resümierte 2006, dass die FachschulabsolventInnen sich in doppelter Weise kennzeichnen ließen: als „für bloße Betreuungsaufgaben überqualifiziert", dagegen „für Bildungsaufgaben … unterqualifiziert" (Prott 2006: 217).

Dies liegt auch an den höchst differenzierten Zugangsregelungen für die Fachschulen für Sozialpädagogik, die in den 16 Ländern sehr unterschiedlich gestaltet sind (vgl. Pasternack/Schildberg 2005: 118-124). Sie können vereinfachend 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 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 (vgl. Janssen 2010: 19ff.).
- 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.[61] Das Lern- bzw. Themenfeldkonzept wurde dabei zum strukturierenden Ansatz und hat auch Eingang in die Rahmenausbildungsordnungen der Länder gefunden.[62] Dabei wird der Unterricht nicht

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

[62] z.B. SenBJS (2003: 5.150); MBFJ (2004a: 11-75); MK LSA (2009a: 26-58)

mehr in traditionellen Fächern organisiert, sondern in Form von Lernfeldern, die aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet sind.

Eine bundeseinheitliche Regelung der Fachschulausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieher/in gab es lange Zeit nicht. Die Kultusministerkonferenz hatte sich zunächst auf vergleichsweise allgemeine Rahmenvorgaben beschränkt (KMK 2000; vgl. auch dies. 2002). 2011 konnte sie sich auf das Qualifikationsprofils „Fachschule/Fachakademie für Sozialpädagogik" verständigen (KMK 2011). Letzeres definiert „das Anforderungsniveau des Berufes und enthält die Formulierung der beruflichen Handlungskompetenzen, über die eine qualifizierte Fachkraft verfügen muss, um den Beruf dem Anforderungsniveau entsprechend kompetent ausüben zu können" (ebd.: 3).

2012 haben sich dann 14 der 16 Bundesländer auf einen gemeinsamen Lehrplan für die Erzieher/innen-Ausbildung geeinigt (Länderübergreifender Lehrplan 2012). Er soll als Grundlage dienen, um die vorhandenen Lehrpläne der Bundesländer daran anzupassen. Aufgebaut ist er als kompetenzorientierter Lehrplan, der sich in einen Richtlinienteil und einen Lehrplanteil gliedert.

Weitgehend unabhängig von föderalen Abstimmungen hat sich seit Beginn des neuen Jahrhunderts in der frühpädagogischen Ausbildung ein dynamischer Professionalisierungsprozess vollzogen:

- Dieser erhält seine entscheidenden Impulse zum einen durch Bildungspläne für die frühkindliche Phase, die mittlerweile in allen Bundesländern vorliegen.[63] 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. Mittler-

[63] 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)

weile können an 90 Hochschulen rund 120 frühpädagogische Studienangebote wahrgenommen werden.

2.1.2. Abweichende Erfahrung: Erzieherinnen in der DDR[64]

Da sich die Situation der frühkindlichen Erziehung in West- und Ostdeutschland bis 1989 unterschied, hat ein beträchtlicher Teil der heute beschäftigten Erzieher/innen eine deutlich abweichende berufliche Prägung durchlaufen. In den östlichen Bundesländern betrug im Jahre 2005 der Anteil der in den Kindertageseinrichtungen arbeitenden Erzieherinnen, die ihre Ausbildung nicht mehr zu DDR-Zeiten oder in der Übergangsphase 1989/90 absolviert hatten, lediglich vier bis sechs Prozent. Gerade durch die Entlassungen in den 90er Jahren nach Kriterien der Sozialauswahl seien die älteren Kolleginnen in den Kindereinrichtungen verblieben und jüngere Arbeitskräfte unter 30 Jahren kaum vorzufinden gewesen. (Maiwald 2006: 158)

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 um Ausbildungen nahezu ausschließlich für Frauen. Und in der Tat: In Kinderkrippen und Kindergärten z.B. waren ausschließlich Frauen beschäftigt (Maiwald 2006: 164).

Die Ausbildungen schlossen direkt an einen Abschluss der zehnjährigen Oberschule an und dauerten drei Jahre. Sie setzten also keine berufliche Erstausbildung voraus, waren gleichwohl im postsekundaren Fachschulbereich angesiedelt. Eine Besonderheit stellte es dar, dass die U3-Betreuung in Kinderkrippen dem Gesundheits- und Sozialwesen zugeordnet war, während die Kindergärten zum Volksbildungswesen gehörten. Entsprechend wurden Krippenerzieherinnen an Medizinischen Fachschulen und Kindergärtnerinnen an Pädagogischen Fachschulen ausgebildet:

■ Gegen Ende der 80er Jahre waren es jährlich zwischen 2.000 und 2.500 Krippenerzieherinnen, die an 39 Medizinischen Fachschulen ausgebildet wurden (Laewen/Andres 1993: 8).[65] 1989 hatten von ca. 75.000 Betreuungspersonen in Krippen mehr als 80 Prozent einer Fachschulaus-

[64] Ko-Autor: **Johannes Keil**

[65] zu den Inhalten der Krippenerzieherinnen-Ausbildung vgl. Nentwig-Gesemann (1999), zu den wissenschaftlichen Grundlagen der Ausbildung vgl. Wilhelms-Breunig (2013)

bildung, überwiegend als Krippenerzieherin, zum geringeren Teil als Kinderkrankenschwester, weitere elf Prozent als Kinderpflegerinnen – eine Teilausbildung –, während nur neun Prozent über keine einschlägige Ausbildung verfügten (Reyer/Kleine 1997: 154).

■ An den 19 Fachschulen für Kindergärtnerinnen waren die Ausbildungszahlen im Laufe der Jahrzehnte kontinuierlich gesteigert worden. Ab den siebziger Jahren studierten dort ca. 7.000 bis 8.000 junge Frauen, die meisten im Alter zwischen sechzehn und zwanzig Jahren. Davon beendeten im Durchschnitt jährlich ca. 2.000 bis 2.300 ihr Studium. 1989 betrug die Zahl der Studierenden 8.344, die der Absolventinnen 2.699. (Maiwald 2006: 161)

Die meisten Pädagogischen 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, wie in der ehemaligen Bundesrepublik, in der DDR nicht. Ebenso wurden aber auch keine direkten Verbindungen zu den Fachschulausbildungen für die schulische Unterstufe (Grundschule) an den Instituten für Lehrerbildung (IfL) oder für die Krippenerziehung 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 Kindergärtnerinnenausbildung. (Ebd.: 160ff.)

Die Fachschulausbildung galt, obgleich ohne Abitur zu absolvieren, 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.

Auch sei die Gruppe der Arbeitertöchter der Staats- und Parteiführung durchaus willkommen gewesen: 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. (Ebd.: 164f.)

Die Möglichkeit, durch die Berufswahl einen materiellen und sozialen Aufstieg zu erfahren, verband sich jedoch nicht mit einer allgemeinen Aufwertung des Berufs im Bildungssystem. Dieser blieb weiterhin ein

Aufsteiger(innen)beruf. Allerdings war die auch in Westdeutschland seit langem erhobene Forderung, Vorschulerzieher/innen und Grundschullehrer/innen gleichzustellen, zumindest strukturell vollzogen: Beide Berufe wurden an Fachschulen studiert, die ohne Abitur und ohne Berufsausbildung unmittelbar nach dem Abschluss der 10. Klasse besucht werden konnten. (Höltershinken/Hoffmann/Prüfer 1997: 29)

Einem konstanten Anteil von fünf bis zehn Prozent der Fachschulabsolventinnen eröffnete die Ausbildung einen Zugang zur Hochschulbildung. An der Humboldt-Universität zu Berlin konnte ein Diplomstudiengang Kleinkindpädagogik absolviert werden. Dieser prädestinierte nach erfolgreicher Beendigung entweder zur Übernahme von Leitungspositionen oder berechtigte dazu, Fachschullehrer/in in der Kindergärterinnen-Ausbildung zu werden. (Ebd.: 35; Maiwald 2006: 167, 172)

Insgesamt wurde dem Beruf der Kindergärtnerinnen in DDR deutlich mehr Relevanz beigemessen als in der ehemaligen Bundesrepublik. Die Kindergärten waren 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; vgl. Übersicht 40)

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 Kindergärtnerinnen. Der Zuwachs an gesellschaftlichem Ansehen habe jedoch nicht zugleich einen Zugewinn an Autonomie beim professionellen Handeln bedeutet:

> „Kontrolle galt … 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

Übersicht 40: Kindergärtnerin in der DDR: Beruf für Frauen, aber kein Frauenberuf

„Auch für die DDR läßt sich eine Segregation der Berufe nach Geschlecht nachweisen. Auch hier verdienten Frauen in ihren Berufen und Positionen im Durchschnitt ein Drittel weniger als Männer. Aber … die den Frauen vorbehaltenen oder zugewiesenen Berufe hatten nicht die aus den westlichen Ländern, vor allem der Bundesrepublik Deutschland, bekannten Strukturen von Frauenberufen; diese erhielten sie erst im Laufe und in der Konsequenz der Transformation. […]

Von der Tradition der Frauenberufe hatte sich die DDR zwar nichtvollständig abgekoppelt, aber wesentliche strukturelle Defizite, die Frauen- gegenüber Männerberufen traditionell immer besessen haben, waren gemindert oder ganz verschwunden. […] In der DDR wurde bei der Konstituierung der Berufe für Frauen versucht, … Merkmale von Frauenberufen zugunsten einer ‚normalen' (i.e. männlichen) Berufskonstruktionen zu verändern. Dies soll im folgenden am Beruf der Kindergärtnerin kurz skizziert werden:

1. Die Ausbildung der Kindergärtnerin erfolgte an Fachschulen, d.h. auf der gleichen Ebene wie die der Ingenieure, und wie für diese bestand die Möglichkeit des Bildungsaufstiegs bis zum Universitätsstudium. Der Beruf war nicht als Sackgassenberuf angelegt, obwohl die meisten Kindergärtnerinnen auf der Ebene der Gruppenleiterin in Kindergärten verblieben.
2. Das Fachwissen der Kindergärtnerin war eindeutig als berufliches definiert, kodifiziert und in seiner Praxis weitgehend im ‚Bildungs- und Erziehungsplan' festgeschrieben. Dieses Wissen war so strukturiert, daß es sich von dem der Laien (z.B. Eltern) unterschied und – was wichtiger war – hierarchisch abhob. Dieses Wissen erhielt durch die organisatorische Anbindung an den Ort der Wissensproduktion, die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, seine wissenschaftliche Legitimation und ‚Unangreifbarkeit'.
3. Der Kindergarten war in der DDR Teil des allgemein hochgeschätzten Volksbildungssystems. Der Beruf der Kindergärtnerin war nach Ausbildungsniveau und Status, Verdienst und sozialer Absicherung (Stichwort: Intelligenzrente) dem der Grundschullehrerin nahezu gleichgestellt. Die gesellschaftliche Wertschätzung der pädagogischen Arbeit im Kindergarten zeigte sich im politischen System der DDR nicht zuletzt dadurch, daß die Notwendigkeit der Erziehung der ‚sozialistischen Persönlichkeit von klein an' in vielen Parteitagsdokumenten der SED erwähnt wurde."

Rabe-Kleberg (1999a: 93-96)

ausdrückte, der ihnen von den Eltern entgegengebracht wurde." (Rabe-Kleberg 2005: 4)

Insofern hatten die Kindergärtnerinnen aufgrund der gesteigerten Wertschätzung des Berufsfeldes durch Staat und Partei auch einen Führungsanspruch gegenüber Kindern und Eltern zu erheben: Sie waren 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 Konzep-

tion dieser „Einwirkungspädagogik“ (Nentwig-Gesemann 1999: 188) zugrunde gelegt war, 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)

Die limitierende Konzeption der Berufsrolle der Erzieherin habe einer eigenständigen Gestaltung der Arbeit im Kindergarten entgegengestanden: Wissen und berufliches Handeln sei an der Minimierung oder Vermeidung jeglicher Erscheinungsformen von Ungewissheit orientiert gewesen. Im Sinne des Funktionierens und der Nachweisbarkeit von Erfolgen im Rahmen des Systems habe es sich in der Praxis als durchaus erfolgreich erwiesen. (Ebd.)

Eine andere Deutung hatte 1999 der Hannoveraner Kriminologe Christian Pfeiffer formuliert, in einem Thesenpapier über die Ursachen von Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland. Er verband dies mit der Präsentation eines Fotos aus einem DDR-Kindergarten: Eine Kindergruppe sitzt in Reih und Glied auf Nachttöpfen und verrichtet gemeinschaftlich die Notdurft – das alsbald sogenannte Töpfchenfoto (Übersicht 41).

Pfeiffer erläuterte, dies sei ein Beweis für die aberwitzige kollektivistische Zurichtung in der DDR, die alle Lebensbereiche umfasst habe: Nicht einmal Pinkelngehen sei individuell möglich, sondern an feste Termine und normierte Gruppenabläufe gebunden gewesen. (Pfeiffer 1999) Die Botschaft: Wer so von Kindheit an aufgewachsen sei, müsse zwar nicht zwingend ein Neonazi werden und Ausländer überfallen. Aber wundern jedenfalls brauche man sich nicht darüber, wenn es denn so weit komme.

Daraufhin hieß das, was Pfeiffer sagen wollte, die „Töpfchenthese“. Es herrschte in Ostdeutschland allgemeine Empörung über „den Wessi“, der sich da eine Deutungshoheit angemaßt und so überdeutlich daneben gelegen habe. Denn jeder, der in der DDR gelebt hatte, wisse: Zwar wurden im Kindergarten Kollektivnormen eingeübt, aber dennoch durfte be-

Übersicht 41: Das Töpfchenfoto

dürfnisabhängig auf Toilette gegangen werden. Die allgemeine Empörung war unabhängig davon, wie die einzelnen Empörten seinerzeit zur DDR gestanden hatten. Die Solidarisierung mit den damaligen Kindergärtnerinnen war praktisch einhellig.

Nebenbei hatte Pfeiffer mit dem Foto eine geradezu desaströse Kommunikationshavarie produziert, und diese war weniger witzig, als es der Anlass nahe legen konnte. Denn über das eigentliche Problem, zu dessen Erklärung Pfeiffers Text etwas hatte beitragen wollen, wurde anschließend nicht mehr diskutiert: das im gesamtdeutschen Vergleich überproportionale Ausmaß der Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland. Dieses Thema war fortan überlagert von dem Foto und seiner Fehldeutung.

Vor dem Erfahrungshintergrund ihrer eigenen Berufspraxis gelangen die früheren DDR-Kindergärtnerinnen meist zu abweichenden Einschätzungen ihres seinerzeitigen beruflichen Handelns. Höltershinken/Hoffmann/Prüfer (1997) haben dazu instruktive Interviews geführt. Eine reflektierte und als solche durchaus exemplarische Selbsteinschätzung kann hier stellvertretend für viele zitiert werden:

> „Heut wird ja nun immer rausgefischt diese sozialistische Persönlichkeit. Die stand natürlich mit im Mittelpunkt, und viele Erzieher … haben die-

> ses sozialistisch nicht überbetont. Wir haben das, was machbar war, gemacht. Und machbar war eben, … verschiedene Seiten der Persönlichkeit zu sehen. Also die Sprache zu entwickeln, das Musische zu entwickeln, das Körperliche, Sittlich-Moralische. […] Ja, das hat uns geholfen, den Menschen an sich zu erkennen. Was ist überhaupt entwicklungsfähig, was versteht man darunter? Es hat vielleicht auch dazu geführt, daß irgendetwas überbetont wurde, je nachdem, was die Erzieherin für sich vielleicht auch am leichtesten begriffen hat oder was ihrem Gefühl am nächsten kam. Aber vom Ansatz her, diese gesamt entwickelte Persönlichkeit ist ja nicht nur eine Erfindung des Sozialismus gewesen. […] Und wird auch nach vor auch in den jetzigen pädagogischen Richtungen gesehen. Weil, was soll uns ein einseitiger Spezialist. Also den wollten wir auf keinen Fall.“ (Ebd.: 95)

Die hier skizzierten Charakteristika des Berufs der Kindergartenerzieherin in der DDR gerieten nach 1989 in eine akute Krise. Durch den Verlust der gesellschaftlichen Legitimationsbedingungen fiel die Berufsgruppe unmittelbar nach dem Versinken des DDR-Systems einer „Situation des Verdachts“ ob ihrer zugeschriebenen Systemtreue und -nähe anheim. In dieser Situation mussten sich die Erzieherinnen zunächst ihrer fachlichen Kompetenz und der Berufsrolle vergewissern. (Maiwald 2006: 174) Die individuellen Herausforderungen für die Erzieherinnen bestanden damals vor allem in dreierlei geänderten Anforderungen:

- 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. Kindergärtnerin war, da ein Studium voraussetzend und der Arbeitsplatz dem Bildungssystem zugeordnet, ein Bildungsberuf. (Maiwald 2006: 174) Nun sahen sich die (ostdeutschen) Fachkräfte in einer (westdeutsch bestimmten) Situation: Ihr Tätigkeitsfeld gehörte jetzt zur Kinder- und

Jugendhilfe; ihre Tätigkeit war plötzlich in der Berufshierarchie eher im unteren Bereich angesiedelt.

Über die Berechtigung dessen muss hier nichts gesagt werden. Auch stellt es durchaus eine ganz eigene deutsch-deutsche Merkwürdigkeit dar, dass in Westdeutschland eine fünfjährige Berufsausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieherin – zusammengesetzt aus beruflicher Erstausbildung und anschließendem Fachschulbesuch – geringer bewertet wurde, als dies in der DDR hinsichtlich des dreijährigen Fachschulstudiums der Fall war.

Jedenfalls dürften sich auch daher in Ostdeutschland die heutigen Akademisierungsbestrebungen in der Frühpädagogik mit der Befriedigung von Statusansprüchen und beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten verknüpfen (ebd.).

2.1.3. 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 Zwei- bis Sechsjährige.

■ In allen anderen Ländern fand spätestens in den 1990er Jahren eine Umstellung der Fachkräfteausbildung für den Elementarbereich auf Hochschulniveau statt.

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. (Schnurrer 2004a: 79-81; Oberhuemer 2006: 369) (Übersicht 42)

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);

Übersicht 42: Ausbildung der Fachkräfte mit Gruppenverantwortung in den jeweils meistbesuchten Tageseinrichtungen für Kinder in EU-Ländern

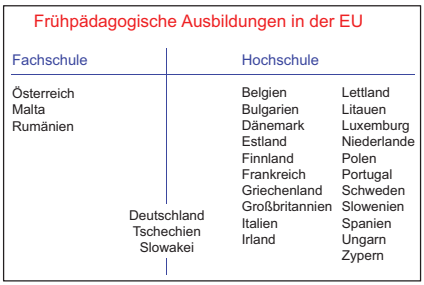
Land / Fachkraft	Ausbildungs-niveau	Ausbildungs-dauer (Jahre)	für Alters-gruppe	Zugleich für Primarschule?
Estland (Koolieelse lasteasutuse opetaja)	universitär	3	6-7	Nein
Finnland (lastentarhanopettaja)		3-4,5	0-7	Nein
Frankreich (professeur des écoles)		5 (3+2)	2,5-11	Ja
Griechenland II (nipagogos)		4	4-6	Nein
Irland: (a) childcare worker		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 Hochschul-ausbildung	3	2,5-6	Nein
Dänemark (paedagog)		3,5	0-100	Nein
Griechenland I (vrefonipiagogos)		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)	DQR 6	3-5	0-26	Nein
Malta (faciliator)	Beruflicher Sekundar-bereich I	2	3-5	Nein
Österreich (Kindergartenpädagogin)		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)

- *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 könne man sagen, dass die Fachkräfte mit vorschulpädagogischer und schulischer Orientierung einen ähnlichen Status genießen wie die Grundschullehrkräfte. Dagegen würden Fachkräfte mit frühpädagogischer und sozialpädagogischer Orientierung i.d.R. niedriger dotiert und hätten einen geringeren gesellschaftlichen Status. (Schnurrer 2005: 7)

Übersicht 43: Ansiedlung der Frühpädagogik im Fach- bzw. Hochschulsektor in den EU-Staaten



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 einige Länder 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.

Übersicht 44: Frühpädagogische Studiengänge in vier europäischen Ländern im Vergleich

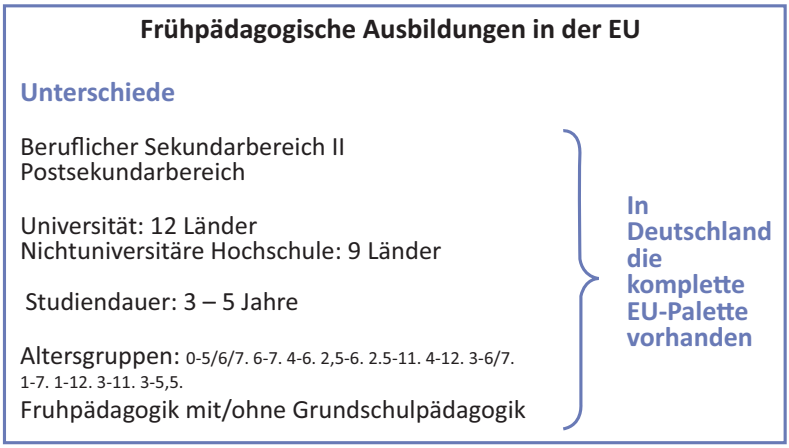
	Italien	Niederlande	Frankreich	Schweden
Institution	Universität	Fachhochschule	Universitäre Institutionen (IUFM)	Universität
Zugangsvoraussetzung	Hochschulreife	Hochschulreife	3jähriges Universitätsstudium in beliebigem Fach + Zulassungsprüfung	Hochschulreife
Studiendauer	4 Jahre	4 Jahre	1 Jahr Vorbereitung auf die „Concours" + 1 Jahr Lehramtsstudium	3,5 Jahre
Praktikum	ca. ein Viertel der Studienzeit; in jedem Studienjahr, studienbegleitend	ca. ein Viertel der Studienzeit; ab erstem Studienjahr, Praktikumsphasen	20 Wochen, studienbegleitend	insges. 1–1,5 Jahre
Einsatzgebiet	4- bis 6jährige	4- bis 12jährige	2,5- bis 11jährige	1- bis 12jährige
Charakteristika des Studiums				
Italien	gemeinsames Grundstudium von KindergärtnerInnen und GrundschullehrerInnen; erst dann Wahl des Studienzweigs „Kindergarten" oder „Grundschule"			
Niederlande	Schwerpunktsetzung auf Arbeit mit 4- bis 7jährigen oder 8- bis 12jährigen möglich, aber dennoch weitgehend deckungsgleiche Studieninhalte			
Frankreich	Gemeinsame Ausbildung von ElementarpädagogInnen und GrundschullehrerInnen; nur 12 von 460 Stunden widmen sich spezifisch dem Vorschulbereich, aber bzgl. Didaktik, Methodik und Fächerinhalten werden alle Jahrgangsstufen durchgenommen			
Schweden	Es gibt nur eine einzige Lehrerausbildung, innerhalb derer Schwerpunkte gesetzt werden und eine unterschiedlich lange Studiendauer absolviert wird (Elementar- und Primarbereich bilden einen gemeinsamen Schwerpunkt); der größte Teil des Studiums wird von den Studierenden für die unterschiedlichen Altersstufen gemeinsam verbracht			
Berufs- und Berufsfeldspezifika				
Italien	Direkte Arbeit mit Kindern im Kindergarten: 25 Stunden pro Woche, Rest für begleitende Tätigkeiten (Grundschullehrer: 22 Stunden); Status und Verdienst sind für Kindergärtner/innen und Grundschullehrer/innen gleich			
Niederlande	Praktisch alle Kinder gehen ab dem 4. Lebensjahr in die basisschool (Grundschule), die insgesamt 8 Jahre dauert; geöffnet von 8-15 Uhr			
Frankreich	Einsatz ist an der *école maternelle* (erfasst nahezu alle Kinder zwischen 2,5 und 6 Jahren) oder der *école primaire* (6-11 Jahre) möglich; Status und Bezahlung sind gleich; auch in der Elementarschule wird unterrichtet; Unterrichtsverpflichtung: 26 Stunden, Rest für begleitende Tätigkeiten; in Mittagspausen und außerhalb der Kernöffnungszeiten Kinderbetreuung durch Personal mit niedrigeren Qualifikationen			
Schweden	Verdienst der VorschulpädagogInnen rund 20 % unter dem der Primarschullehrkräfte			

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 Länder exemplarisch darstellen (Übersicht 44).

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 Staaten durchaus beträchtlich. Doch integriert die frühpädagogische Ausbildungslandschaft in Deutschland unterdessen nahezu 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.

Übersicht 45: Differenzierungen der frühpädagogischen Ausbildungen in der EU



- Entsprechend variieren auch die Ausbildungsdauern innerhalb dieser Möglichkeiten und bieten diesbezüglich alles, was ansonsten nur alle anderen europäischen Staaten zusammen aufzuweisen haben.
- Die Altersgruppen, auf deren Bildung und Erziehung die Ausbildungen zielen, sind in Europa gleichfalls sehr unterschiedlich. Es gibt Ausbildungen 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 ganz vereinzelt an deutschen Hochschulen. (Übersicht 45)

2.1.4. Symbolische Aufwertung: DQR-Niveau 6

2008 war von der EU-Kommission der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) veröffentlicht worden (Europäische Kommission 2008). Dieser sollte einzelstaatlich durch Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) präzisiert werden, was wiederum in Deutschland mit dem Deutschen QR (DQR) geschah (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013). Sämtliche dieser Qualifikationsrahmen beziehen sich nicht auf bestimmte Fächer oder Qualifikationsrichtungen, sondern gelten generell. Aber der DQR hatte einen speziellen Konflikt im Bereich der Ausbildungen für die frühkindliche Bildung erzeugt.

Aufbau und Funktion des DQR

Alle Qualifikationsrahmen arbeiten mit Niveaus und ordnen diesen bestimmte Kompetenzen zu. Das soll eine Orientierung an Lernergebnissen statt (allein) an formalen Abschlüssen fördern: Entscheidend ist demnach, was jemand aufgrund der erworbenen Qualifikation kann. Ob es sich im konkreten Fall um einen Schul-, Berufsbildungs- oder Hochschulabschluss handelt, soll nicht entscheidend sein. Vielmehr orientieren sich EQR und DQR an den erwähnten Kompetenzen, und zwar im Grundsatz unabhängig davon, wo sie erworben wurden.

Sortiert sind die Kompetenzen im DQR nach „Fachkompetenz“ und „Personale Kompetenz“. Die Fachkompetenzen wiederum werden nach Wissen und Fertigkeiten unterschieden, die Personalen Kompetenzen nach Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. All dies ist dann erneut untergliedert. So umfasst etwa die Sozialkompetenz dreierlei: Team-/Füh-

rungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation. Damit sind zugleich Bildungsziele definiert.

Sowohl im EQR als auch im DQR gibt es acht Niveaus, angefangen bei „Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung“ (Niveau 1) und endend bei „Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet“ (Niveau 8). (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013: 17, 22)

Mit den Qualifikationsrahmen sollen die Qualifikationen europaweit verständlich gemacht werden. Das soll die grenzüberschreitende Mobilität von Beschäftigten und Lernenden erleichtern. Daneben wird das Anliegen verfolgt, die Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Qualifikationen zu verdeutlichen. Damit, so die Erwartung, können Übergänge im Bildungssystem erleichtert werden.

Einige Schwierigkeiten bereitet es noch, eine durchaus innovative Absicht umzusetzen: Zugeordnet werden sollen auch non-formal und informell erworbene Kompetenzen, d.h. solche, die durch Erfahrungslernen und Selbstqualifizierungsprozesse zustandekommen.[66] Im Bereich der Frühen Bildung können das etwa Kompetenzen sein, die im Zuge familiärer Kindererziehungsarbeit oder im Rahmen von ehrenamtlicher Tätigkeit mit Kindern in einem Verein entwickelt worden sind. Solche Kompetenzen können aber einstweilen nur dann einbezogen werden, wenn deren Prüfung verbindlich geregelt ist. Damit bleibt vorerst auch unklar, ob es nun eigentlich Ausbildungen oder aber individuelle Qualifikationen sind, die Niveaus zugeordnet werden (Rauschenbach 2013: 33).

Wegen der Schwierigkeiten hat man sich zunächst auf das konzentriert, was formal nachvollziehbar ist. So ordnet der DQR Ausbildungsabschlüsse mit zweijähriger Ausbildungszeit dem Niveau 3, solche mit drei- bis dreieinhalbjähriger Ausbildung dem Niveau 4 und Fortbildungsabschlüsse wie Fachwirt, Fachkaufmann und Meister dem Niveau 6 zu.

[66] Non-formales Lernen findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses, steht aber unter Anleitung (z.B. das Lernen am Arbeitsplatz). Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Es ist nicht zwingend intentional und muss deshalb vom Lernenden selbst nicht als Wissenszuwachs begriffen werden.

„Die Sozialpartner beharrten auf einer einheitlichen Zuordnung nach Dauer der Ausbildungen, auch wenn sie mit Blick auf Kompetenzstandards und Outcome-Orientierung des DQR inhaltlich wenig plausibel ist." (Funk 2013: 158)

Jedenfalls sind damit die Fortbildungsabschlüsse der Fachschulen auf demselben Niveau eingestuft wie ein an der Hochschule erworbener Bachelor. Das betrifft auch den Abschluss „Staatlich anerkannte/r Erzieher/in".

Die Kontroverse

Die Begründung, Fachschulabschlüsse und Hochschulbachelor gemeinsam auf Niveau 6 einzuordnen, war zunächst formal: Weil technische Fachschulen auf Niveau 6 eingeordnet werden sollten, und weil die Fachschulen für Sozialpädagogik in derselben KMK-Vereinbarung wie die technischen Fachschulen geregelt sind, rutschte die Erzieher/innen-Ausbildung automatisch auf Niveau 6. Daran entzündete sich eine Kontroverse.[67]

Die mit ihren Verbänden gut organisierten Fachschulen fochten für die Erzieher/innen-Ausbildung und konnten die Politik auf ihre Seite ziehen. Die Hochschulen dagegen wollten durchsetzen, dass der Bachelor als erster akademischer Grad oberhalb einer Fachschulausbildung eingeordnet wird. Das Niveau 8 wurde für die Promotion und Niveau 7 für den Master-Abschluss benötigt. Also kam für den Bachelor nur Niveau 6 infrage. Dort wollten die Fachschulen aber auch ihre Ausbildungen unterbringen. Da z.B. die Kinderpflege-Ausbildung auf Niveau 4 eingeordnet ist, erschien es ihnen als zu geringer Abstand, die Erzieher/innen nur eine Stufe darüber zu platzieren.

Als Begründung für die Einordnung auf Niveau 6 wurde dann vorgetragen, dass die Gesamtausbildungszeit für den Erzieher/innen-Beruf fünf Jahre betrage, da dem Fachschulbesuch in der Regel eine berufliche Erstausbildung vorausgehe. Damit sei dieser Qualifizierungsweg ebenso lang wie der Weg zum Hochschulbachelor, der sich aus dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und in der Regel dreijährigem Studium zusammensetzt.

Allerdings wird die zweistufige Sukzessivqualifikation der Erzieher/innen in manchen Bundesländern auch unterlaufen, und für die Mehrzahl ihrer AbsolventInnen hat die Fachschule den Charakter einer grundle-

[67] Resümiert wird die Debatte im einzelnen bis 2011 bei Gebrande (2011: 11-19), für den Anschlusszeitraum vgl. Rauschenbach (2013: 24f.) und Funk (2013: 158f., 162f.).

genden Erstausbildung: Letztere sind in der Regel BerufsanfängerInnen. Deshalb gelten die Fachschulen für Sozialpädagogik als sogenannte unechte Fachschulen. (Studiengangstag 2011: 6f.) So auch Rolf Janssen (2011a: 20) in einer WiFF-Studie: „Das Problem der ‚unechten' Fachschule für Sozialpädagogik, der eine obligatorische berufliche Erstausbildung als Unterbau fehlt, ist nach wie vor ungelöst."

Die Hochschulen, vertreten durch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), sahen die Gefahr, dass die Unterschiede zwischen beruflicher und akademischer Bildung unkenntlich würden. Der Studiengangstag „Pädagogik der Kindheit" befürchtete, dass der mit den neuen Studiengängen verbundenen Professionalisierung die breite Akzeptanz verwehrt bleibt, wenn es keinen Unterschied zwischen Fachschule und Bachelor gebe:

> „Die Anhebung wird … ad absurdum geführt, wenn die im Vergleich von ihrer Strukturqualität niedrigere Ausbildungsform lediglich formal höher gestuft und damit der neu eingeführten Ausbildung von höherer Strukturqualität, die sich vor allem in der Einheit von Forschung und Lehre herausbildet, gleichgestellt wird." (Studiengangstag 2011: 4f.)

Die HRK hält den DQR anhaltend nicht für ein bildungsgangübergreifendes Transparenzinstrument: „Ihr ist die spezifische wissenschaftliche Problemlösungskompetenz auf den Niveaus 6 bis 8 nicht klar genug formuliert und gegenüber den beruflichen Bildungsgängen nicht ausreichend hervorgehoben." (Funk 2013: 162)

Politik und Wirtschaft hingegen sahen darin keinen Nachteil, sondern einen Vorzug: Die Gleichwertigkeit der verschiedenen Bildungswege könne damit unterstrichen werden. Claus Stieve (2013: 191) erkennt hier ein „Gleichheitsdilemma" zwischen Fach- und Hochschulausbildung. Dieses offenbare sich schon darin, dass die unterschiedlichen Qualifikationen, die Fach- und Hochschullehrende mitbringen müssen, unbeachtet blieben. Die Fachschulen hingegen sehen das bisher vorherrschende Paradigma relativiert, die Professionalisierung ausschließlich über eine Akademisierung voranzubringen und zu steuern. Vielmehr werde diese nun „durch die neu entwickelten qualitativen Professionalisierungselemente der Fachschulen erweitert". (Müller-Neuendorf 2013: 174)

Um den Konflikt zu entschärfen, waren einige Kompromisse nötig. So wurde dann ausdrücklich vermerkt, dass der DQR nicht das bestehende System der Zugangsberechtigungen außer Kraft setze: „Das Erreichen eines bestimmten Niveaus des DQR berechtigt nicht automatisch zum Zugang zum nächsten Niveau." (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013: 32) Das heißt: Ein Meister oder eine Erzieherin hat zwar einen Ab-

schluss, der auf Niveau 6 eingeordnet ist. Aber, anders als der ebenfalls dort platzierte Bachelor, kann die Meisterin oder der Erzieher sich nicht ohne weiteres für ein Master-Studium einschreiben.

Und versöhnlich wurde erläutert, dass Gleichwertigkeit im DQR nicht Gleichartigkeit bedeute. Die Qualifikationen eines Niveaus stellten vergleichbar hohe Anforderungen. Aber die vom DQR beschriebene Niveaugleichheit, z.B. von Meister- und Bachelorabschluss, ändere nichts daran, „dass hinter den Qualifikationen unterschiedliche fachliche Spezialisierungen und Akzentsetzungen stehen". (Ebd.: 44)

Konkret auf die Fachschulen für Sozialpädagogik bezogen, komme es nun, so Thomas Rauschenbach (2014) darauf an, wie die Fachschulen reagieren: „Nehmen sie die DQR-Kriterien als Benchmark und überprüfen kritisch, was sie davon bereits erreichen? Oder betrachten sie die Einstufung als Qualitätslabel, das weitere Anstrengungen überflüssig macht?"

Übersicht 46: Die Formelkompromisse des DQR

„Der DQR ist ein Transparenzinstrument. Sein Nutzen liegt darin, zu verdeutlichen, auf welchem Niveau die Kompetenzen angesiedelt sind, die mit einer Qualifikation erworben werden. Dadurch macht er auch deutlich, dass verschiedenartige Lernergebnisse aus verschiedenen Bildungsbereichen gleichwertig sein können. Dies bedeutet jedoch nicht, dass mit der Zuordnung einer Qualifikation zu einem DQR-Niveau neue Berechtigungen verbunden sind, die die Zulassung zu Bildungsgängen, die Anrechnung oder Anerkennung von Bildungsergebnissen im In- oder Ausland und tarif- oder laufbahnrechtliche Fragen betreffen."

„Die Aussage, dass z.B. Bachelor und Meister/in Aufgaben auf dem gleichen Anforderungsniveau zu bewältigen haben, besagt nicht, dass der Qualifikationstyp praktisch bedeutungslos wäre. Tätigkeiten von gleicher Komplexität können sich nach ihren Inhalten und den zur Problemlösung erforderlichen Methoden deutlich unterscheiden. […] Auch wenn berufliche Qualifikationen zusammen mit dem Bachelorabschluss dem Niveau 6 zugeordnet werden, ist der Erwerb des Bachelorabschlusses nur durch ein entsprechendes Hochschulstudium möglich. Keinesfalls hat man z.B. mit dem Meisterbrief gleichzeitig auch den Bachelorabschluss erworben, oder umgekehrt. Der DQR wirkt sich nicht auf die Zulassungsvoraussetzungen im Hochschulbereich aus. Seine Zuordnungen auf dem Niveau 6 sind nicht mit der Schaffung eines ‚Bachelor professional' gleichzusetzen, wie sie in der bildungspolitischen Diskussion verschiedentlich gefordert wurde."

„… unterscheiden sich die erforderlichen fachlichen und sozialen Kompetenzen bei Meister/in, Fachwirt/in, Techniker/in und Bachelor. Die Qualifikationen sind daher – z.B. bei Stellenbesetzungen – auch nicht gegeneinander austauschbar. Man kann sich dementsprechend die Qualifikationen Meister/in, Fachwirt/in, Techniker/in nicht in einen Bachelorabschluss ‚umschreiben' lassen, ebenso wenig ist dies umgekehrt der Fall. Bildungswegentscheidungen werden sich also auch in Zukunft am angestrebten Tätigkeitsfeld und nicht am DQR-Niveau zu orientieren haben."

FAQs zum DQR: http://www.dqr.de/content/2394.php (6.8.2015)

2013 war der Deutsche Qualifikationsrahmen nach einer mehr als sechsjährigen Erarbeitungsphase in Kraft getreten. Seit 2014 wird auf den Zeugnissen der beruflichen Bildung ausgewiesen, welchem DQR- und EQR-Niveau der jeweilige Abschluss zugeordnet ist. An den Hochschulen steht diese Information im sog. Diploma Supplement, der verbalen Beschreibung des absolvierten Studienprogramms. (Vgl. KMK et al. o.J. [2013]: 2)

Damit weiß nun jeder Beschäftiger, dass Erzieher/innen und Bachelor-FrühpädagogInnen über „Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen". Und die Anforderungsstruktur, auf die sie durch Ausbildung oder Studium vorbereitet sind, sei „durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet". So wird im DQR beschrieben, was Niveaustufe 6 bedeute. (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013: 7)

Übersicht 47: Die DQR-6-Einstufung aus der Sicht eines Einrichtungsträgers

„Ich glaube, dass unsere Trägervertreter nicht so sehr nach dem Nutzen des DQR für die Einrichtungen in der Diakonie fragen. Sie bezweifeln eher, dass die Einstufung der Erzieherinnen und Erzieher auf Stufe 6 gerechtfertigt ist. Denn in vielen Regionen regt sich eine starke Kritik an der Qualität der Fachschul-Ausbildung. Auch deshalb fragen die Träger, ob Stufe 6 angemessen sein kann. Sicher, wir haben Spitzen-Fachschulen, die mit mancher Hochschule mithalten können – sowohl in der Qualität der Ausbildung als auch bei der Qualifikation der Lehrenden. Aber die Mehrheit unserer Träger würde sagen: Ob die Realität der Fachschulen das einlöst, was die Stufe 6 signalisiert – das bezweifeln wir stark. […] Ich glaube, dass der DQR bei uns auf der Trägerebene nicht viel Bedeutung bekommen wird."

Doris Beneke, Leiterin des Zentrums Familie, Bildung und Engagement der Diakonie Deutschland (2013: 216, 219)

Das ursprüngliche Anliegen des EQR war eine Art „europäische Währungsunion des Ausbildungssystems". Davon ist im Zuge der Entwicklung einzelstaatlicher Qualifikationsrahmen (NQR) nicht mehr viel geblieben. (Rauschenbach 2013: 32) Die gestellte Herausforderung war auch so, dass die beteiligten Akteure kaum eine andere Chance hatten, als die ganze Sache in einem eher bürokratischen Modus zu erledigen.

Denn immerhin: Es sollten Bildungsziele, also erwünschte Ergebnisse von Persönlichkeitsentwicklung, in Gestalt von Kompetenzen formuliert werden, dies in der sprachlichen Form bereits erreichter Kompetenzen, auf dass ein anschauliches Bild von der gedanklich entwickelten kompetenztragenden Person entstehen könne. Die Anschaulichkeit reduzierte sich ein wenig, weil alles, was die Vorstellbarkeit der Sache im Alltag hätte erleichtern können, durch den DQR ausdrücklich nicht geregelt wird: Zugangsberechtigungen zur Bildungsgängen und Anrechnungsmöglichkeiten vorhandener Qualifikationen für weitere Bildungsanstrengungen, also Durchlässigkeit, tarifliche und statusrechtliche Folgen, Karriereaussichten.

Diese ausdrücklichen Nichtregelungen hatten Gründe. Sie waren die Voraussetzung, um für die Regelungen einen Konsens aller Beteiligten herstellen zu können: Staat, Wirtschaft, Gewerkschaften, Wissenschaft, Verbände der freien Träger. Die Einbeziehung aller relevanten Gruppen war demokratisch vorbildlich, also politisch kompromissorientiert, folglich in der Sache verunklarend. Wer all das nicht berücksichtigt, wird dem DQR nicht angemessen gerecht. Ob der DQR so aber wenigstens seine letzte verbliebene Aufgabe erfüllen kann, wird vom Kontext abhängen. Die verbliebene Aufgabe ist, Transparenz herzustellen.

Bei einem Einstellungsgespräch für die Beschäftigung in einer Kita wird der DQR kaum eine Rolle spielen, jedenfalls nicht im Inland. „Ich glaube, dass der DQR bei uns auf der Trägerebene nicht viel Bedeutung kommen wird“, gibt eine Vertreterin der Diakonie zu Protokoll (Beneke 2013: 219). Anders ist das für Erzieher/innen mit einem deutschen Abschluss, die im europäischen Ausland auf Beschäftigungssuche sind. Der Fachschulabschluss konnte dort nie so recht eingeordnet werden, da in den meisten Ländern das Fachpersonal für die Frühe Bildung studiert hat.[68] Insofern kann die Einordnung auf Niveau 6 individuell hilfreich sein – insbesondere deshalb, weil sich auf den ebenfalls dort vermerkten Hochschulbachelor hinweisen lässt.

Rechtswirkungen aber ergeben sich, wie erwähnt, aus den DQR-Zuordnungen einzelner Ausbildungen nicht. Ebenso sind die DQR-Niveaus von tarifrechtlichen Auswirkungen entkoppelt. Hier vermutet Rauschenbach (2013: 27) vielmehr, dass die Einordnung des Erzieher/innen-Abschlusses auf Niveau 6 nicht einmal indirekt zur tariflichen Aufwertung der FachschulabsolventInnen führen wird, sondern eher dazu, dass die

[68] vgl. oben B. 2.1.3. Abweichender Fall: Frühpädagogik in Deutschland im europäischen Vergleich

Fachkräfte mit Bachelor-Abschluss auch weiterhin analog zu den ErzieherInnen vergütet werden.

Wer als Erzieher/in studieren möchte, wird auch weiterhin auf die Bachelor-Programme verwiesen und darf nicht gleich in die Master-Stufe einsteigen. Allerdings wird häufig die Erzieher/innen-Ausbildung als Teilstudienleistung anerkannt, so dass sich ein Bachelor-Programm verkürzt absolvieren lässt.

Das wichtigste Ergebnis mag sein, dass die Einordnung unter anderem der Fachschulen für Sozialpädagogik auf DQR-Niveau 6 deren Selbstbewusstsein gestärkt hat – und das ihrer AbsolventInnen stärken kann. Inhaltliche Differenzen zu der Frage, ob Fachschulen oder Hochschulen der richtige Ort sind, um pädagogisches Fachpersonal auszubilden, konnten mit der DQR-Zuordnung selbstredend nicht ausgeräumt werden.

2.2. Vergütungen: Berufsfunktionen und Einkommensstatus

2.2.1. Entwicklung des Anforderungsprofils

Folgt man den Bildungsplänen der Länder,[69] so sind die Aufgaben, die Erzieher/innen mittlerweile wahrzunehmen haben, höchst komplex:

- Zu unterstützen und anzuleiten sind das Erlernen sozialer Kompetenzen durch das Miteinander in der Gruppe mit Gleichaltrigen, Sport- und Bewegungsspiele, sprachliche Förderung, insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund, kreative Beschäftigungen – musizieren und singen, malen und basteln –, die Körperpflege und z.T. Essenszubereitung.
- Zu fördern sind die Entwicklung von Konzentration und Ausdauer der Kinder. Zu begleiten sind Konfliktsituationen als Mediator/in.
- Auszugleichen sind etwaige Erziehungsschwächen oder mangelnde Bildungsanregungen in Familien, deren Formen zudem vervielfältigt sind – Alleinerziehende, Pendlerfamilien, Patchwork-Familien, Familien mit Migrationshintergrund, Familien in Armut, überforderte Eltern, überbehütende Eltern.

[69] vgl. http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027 (15.6.2015)

■ 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, der Beratung der Eltern und der Zusammenarbeit mit ihnen und mit sozialpädagogischen Einrichtungen, etwa dem Jugendamt.

Umzusetzen ist diese Anforderungsvielfalt in Gruppen, die als zu groß gelten. Eine Erzieherin kümmert sich im U3-Bereich statistisch um durchschnittlich 6,3 Kinder (Ostdeutschland) bzw. 3,8 Kinder (Westdeutschland). Weil aber eine Erzieherin aufgrund von Teamgesprächen, Fortbildung und Urlaub höchstens 75 Prozent ihrer Arbeitszeit für pädagogische Arbeit nutzen kann, betreut sie tatsächlich mindestens acht bzw. fünf Kinder. Optimal wären in den Krippen drei Kinder je Erzieher/in. Im Bereich der Drei- bis Sechsjährigen liegt der Personalschlüssel statistisch im Westen bei 1 : 9,1 und im Osten bei 1 : 12,7. Optimal sei hier ein Verhältnis von ein/er Fachkraft für 7,5 Kinder.[70]

Unsere schriftliche Befragung von Studierenden und Fachschüler/innen (2013, n=217)[71] hat zur Einschätzung der beruflichen Anforderungen ein rec hat eindeutiges Bild ergeben: 92 Prozent der Befragten sind der Meinung, dass die berufliche Verantwortung der FrühpädagogInnen in den letzten Jahren zugenommen hat (58 % stimmen dem „voll und ganz zu“, 34 % stimmen „eher zu“). Unter den bereits im Beruf befindlichen ErzieherInnen (n=199) geben 60 Prozent an, dass sich die fachlichen Anforderungen an ihrem Arbeitsplatz erhöht hätten. In anderen Berufen liegt diese Angabe bei 46,5 Prozent (Hall/Leppelmeier 2015: 21).

Diese Einschätzungen gehen jedoch in der Selbstwahrnehmung der FrühpädagogInnen nicht einher mit einer angemessenen Steigerung der gesellschaftlichen Wertschätzung: Nur 28 Prozent der von uns 2013 Befragten sind der Meinung, dass das gesellschaftliche Ansehen der frühpädagogischen Arbeit zugenommen hat. Allerdings gibt es eine Reihe von Entwicklungen, die auch anderes nahelegen:

■ Die Bildungspläne der Länder für den frühkindlichen Bereich adressieren das dort tätige Personal ausdrücklich als pädagogische Fachkräfte.

■ Aufwertungen ergeben sich dadurch, dass seit 2013 der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem zweiten Lebensjahr gilt. Einige Bundesländer haben das letzte Kindergartenjahr beitragsfrei

[70] http://www.laendermonitor.de/laendermonitor/aktuell/index.html (12.4.2014)

[71] Durchführung: *Johannes Keil* und *Christoph Schubert*

gestellt. In manchen wird angestrebt, dass die gesamte Kita-Zeit beitragsfrei wird.

Die Frühe Bildung wandert daher im gesellschaftlichen Wertgefüge durchaus nach oben. Dennoch: Am unabweisbarsten drückt sich das Sozialprestige eines Berufs immer noch darin aus, wie er bezahlt wird.

2.2.2. Entwicklung der Vergütungen

„Die Arbeit mit Kindern ist ‚unbezahlbar', was leider auch die Tendenz der tatsächlichen Entlohnung widerspiegelt", so die nüchterne Zusammenfassung des Themas durch einen Erzieher (Wegener 2010: 8f.).

2004 betrug das Anfangsbruttogehalt einer Erzieherin nach BAT VIb/Vc 1.902 Euro und das Endgehalt 2.605 Euro monatlich. Die 2005 erfolgte Umstellung auf die TVöD-Tarifwerke verbesserte diese Vergütungssituation nicht, sondern verschlechterte sie. Für die bereits unter Geltung des BAT Beschäftigten gab (gibt) es Bestandsschutz, doch für die nun Neueingestellten hatten Einbußen um bis zu 400 Euro hinzunehmen. Das Einstiegsgehalt betrug jetzt brutto 1.764 (netto etwa 1.400 Euro), das Endgehalt 2.285 Euro. Der Bewährungsaufstieg nach Berufsjahren (von Gruppe VI in Vc) wurde abgeschafft. Überdies wird nunmehr, wer nach mehrjähriger Berufstätigkeit die Arbeitsstelle wechselt, tariflich wieder wie eine Berufsanfängerin behandelt:

> „Für eine 40jährige Erzieherin mit zwei Kindern, die z.B. wegen Umzugs in eine andere Stadt in einer neuen Kita anfängt, stellt sich das folgendermaßen dar: Aus dem BAT-System hatte sie in das neue TVöD-System einen Gehaltsanspruch von 2.745,79 Euro ‚mitgebracht'. Dazu kommt der Zuschlag für zwei Kinder in Höhe von 181,14. Bei ihrem neuen Arbeitgeber wird sie in der Entgeltgruppe 6 eingruppiert und würde 1.960 Euro verdienen." (Eibeck 2007: 3)

Tarifauseinandersetzungen führten dazu, dass 2013 das durchschnittliche Bruttomonatseinkommen von ErzieherInnen ohne Sonderzahlungen auf Basis einer 38-Stunden-Woche bei durchschnittlich 2.490 Euro, in Ostdeutschland 2.340 Euro lag. Der Median betrug 2.420 Euro, d.h. die Hälfte der Erzieher/innen verdiente weniger als diesen Betrag. (Stoll et al. 2014: 6)

Eine weitere Tariferhöhung führte dazu, dass ErzieherInnen in Vollzeittätigkeit Anfang 2015 im Durchschnitt 2.879 Euro brutto verdienten. Das waren 648 Euro weniger als der Durchschnittsverdienst aller angestellten Beschäftigten gleich welchen Berufes. Nach 18 Berufsjahren oh-

ne Wechsel der Beschäftigungsstelle konnten ErzieherInnen nun 3.289 Euro erreichen – 238 Euro unter dem Durchschnittsverdienst aller angestellten Beschäftigten. Von 2009 bis Anfang 2015 betrug der Einkommenszuwachs 15 Prozent (425 Euro). Er bewegte sich damit im Bereich der Einkommensentwicklung im öffentlichen Dienst. (Eibeck 2015)

Kontextualisiert man diese Vergütungsdaten, so ergibt sich: In den anderen Berufen, die eine Fachschulausbildung voraussetzen – es gibt solche noch für Agrarwirtschaft, Gestaltung, Technik und Wirtschaft – wird durchgehend deutlich besser verdient. „Das Anfangsgehalt des einen ist das Endgehalt der anderen", nämlich der Erzieher/innen (Eibeck 2007: 2). Die Unwucht verstärkt sich, wenn einbezogen wird, dass alle anderen Fachschulberufe überwiegend von Männern ausgeübt werden.

Das Fachkräftebarometer sieht vor diesem Hintergrund die „Frühe Bildung weder durch den Ausbildungsabschluss noch durch ihre Verbindungen zum Bildungssektor als vielmehr durch ihre Zugehörigkeit zu den Sozial- und Gesundheitsberufen geprägt" (FKB 2014: 9).

Hinzu tritt, dass im Kita-Bereich Teilzeitarbeit sehr verbreitet ist. Die Angaben hierzu schwanken, sind aber durchgehend sehr hoch:

- Nach OECD (2004: 33) und Stoll et al. (2014: 15) waren bzw. sind nur 44 Prozent der Erzieher/innen vollzeitlich tätig.
- Nach GEW-Angaben waren es 2007 37 Prozent (Eibeck 2007) und 2015 fast 60 Prozent (Eibeck 2015).
- Das Fachkräftebarometer gibt für 2011 eine Teilzeitquote von rund 40 Prozent an (Fachkräftebarometer 2014: 55).
- Die Bundesagentur für Arbeit konstatiert 2014, dass es „in allen Bundesländern außer Nordrhein-Westfalen mehr Teilzeit- als Vollzeitbeschäftigte in Kindertageseinrichtungen" gibt (wobei neben den ErzieherInnen die Zweitkräfte mit berücksichtigt sind). Insgesamt waren demnach bundesweit 314.000 Teilzeit- und 213.400 Vollzeitkräfte beschäftigt. Folglich lag der Teilzeitanteil bei 60 Prozent. „Im Vergleich zu allen Berufen (25 Prozent) fällt der Teilzeitanteil damit weit überdurchschnittlich aus." (BA 2014: 3, 9f.)

2007 hätten 37 Prozent der Teilzeitbeschäftigten gern vollzeitlich gearbeitet, aber keine entsprechende Stelle gefunden (Eibeck 2007). Sell/Kersting (2010: 5) geben an, dass von den Teilzeitarbeitenden 27 Prozent „laut den Angaben der Träger/Einrichtungen gerne aufstocken" würden. Dem Fachkräftebarometer zufolge sagen 13 Prozent der in Teilzeit tätigen Erzieher/innen, dass eine Vollzeittätigkeit nicht zu finden gewesen sei (FKB 2014: 56). Unter den arbeitslos gemeldeten Erzieher/innen

strebten 2014 laut Bundesagentur für Arbeit 72 Prozent, also eine deutliche Mehrheit der arbeitslosen Erzieher/innen, eine Vollzeittätigkeit an. Bei den gemeldeten Stellenangeboten falle der Anteil der Vollzeitangebote mit 62 Prozent erkennbar geringer aus. (BA 2014: 15)

Insgesamt betrachtet ergeben sich aufgrund dieser hohen Teilzeitanteile jedenfalls überwiegend problematische individuelle Einkommensverhältnisse, die z.B. eine angemessene Familienfinanzierung nicht zulassen. Darin wiederum dürfte auch ein wesentlicher Grund für die Unterrepräsentanz von Männern im Erzieher-Beruf liegen.

Vor diesem Hintergrund sind die erneuten und verbittert geführten Tarifauseinandersetzungen des Jahres 2015 zu betrachten. Die Gewerkschaftsforderungen lauteten auf zehnprozentige Tariferhöhungen zzgl. einer Höhergruppierung der Erzieher/innen-Tätigkeit von Entgeltgruppe 6 in Gruppe 9. Begründet wurde dies einerseits mit den Berufsanforderungen,[72] andererseits mit der Einordnung des Erzieher/innen-Abschlusses in Stufe 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens und damit in dieselbe Gruppe wie Bachelor-AbsolventInnen der Hochschulen.[73]

Im Ergebnis von mehrwöchigem Arbeitskampf und Tarifschlichtung wurde eine neue Entgeltgruppe 8a gebildet. In dieser hätte die Eingangsvergütung um 2,3 Prozent (+ 55 Euro), die Endvergütung um 4,9 Prozent (+ 161 Euro) steigen sollen. Das Einstiegsgehalt hätte brutto 2.422 Euro, das im 23. Berufsjahr erreichbare Endgehalt 3.450 Euro betragen sollen. (GEW 2015) Akut wären für einzelnen ErzieherInnen Gehaltssteigerungen zwischen 30 und 160 Euro realisiert worden. Dieses Schlichtungsergebnis ist in der Urabstimmung der Gewerkschaftsmitglieder im August 2015 abgelehnt worden.

Unabhängig vom endgültigen Ausgang dieses Tarifkonflikts war die Einkommensentwicklung der Erzieher/innen in den letzten Jahren zwar positiv: Die Gehälter stiegen 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. Im übrigen werden in den Kindertageseinrichtungen, trotz der Einkommenszuwächse, anhaltend geringe Durchschnittsgehälter realisiert, da rund die Hälfte der Erzieher/innen teilzeitbeschäftigt ist.

[72] „Die GEW fordert, Erzieherinnen, die schon jetzt nach Bildungsplänen arbeiten, also eine Tätigkeit ausüben, zu der nach europäischen Maßstäben eine Hochschulausbildung erforderlich ist, unverzüglich in Entgeltgruppe 9 einzuordnen.“ (Eibeck 2007: 4)

[73] dazu unten B. 2.1.4. Symbolische Aufwertung: DQR-Niveau 6

Die Akademisierung hat hinsichtlich der Vergütungen auch für die HochschulabsolventInnen noch keine Änderungen bewirkt. 84 Prozent von ihnen werden auf ihrer ersten Stelle unterhalb der Entgeltgruppen, die für akademische Berufe üblich sind, eingestuft. Oder umgekehrt: 16 Prozent erreichen eine Einstufung, die angewandte wissenschaftliche Kenntnisse voraussetzt. (FKB 2014: 108) Die HochschulabsolventInnen verdienen dabei nur dann mehr als andere Fachkräfte, wenn sie höhere Berufspositionen bekleiden – was wiederum aber auch für FachschulabsolventInnen zutrifft (vgl. Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012: 28).

2.3. Unbezahlbar? Die Kosten der Akademisierung der Frühpädagogik[74]

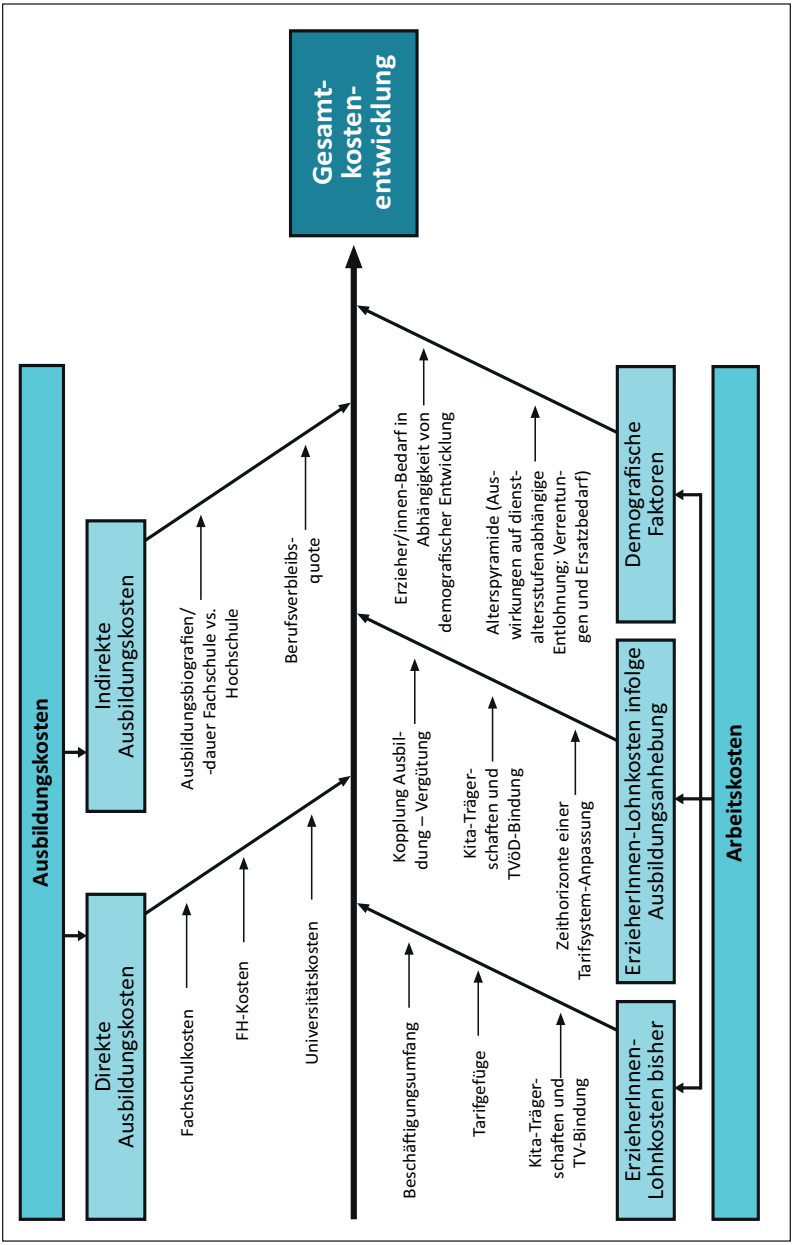
Weit verbreitet ist die Auffassung, dass eine Akademisierung der Frühpädagogik deutliche Kostensteigerungen zur Folge hätte. Zwar erzwingt der TVöD keine Höhergruppierung in Folge angehobener Qualifikation, da Eingruppierungen überwiegend nicht nach Bildungsabschluss, sondern nach Tätigkeitsmerkmalen erfolgen. Doch mag es auf Dauer tatsächlich so sein, dass ein ‚moralischer' Druck entsteht, höher qualifiziertes Personal auch besser zu vergüten. Jenseits dieser Spekulation lässt sich auf die Annahme erhöhter Kosten durch Akademisierung in zweierlei Weise reagieren, normativ und empirisch:

- 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 48). Letztere werden sich entsprechend den Nachfragebedingungen im

[74] Ko-Autor: **Arne Schildberg**

Übersicht 48: Einflussfaktoren auf die Kostenentwicklung durch eine Akademisierung der Frühpädagogik



Beschäftigungssystem und dem Tarifdruck der Gewerkschaften entwickeln.

Hier soll daher die Frage interessieren, welche unterschiedlichen Kosten die Ausbildungen an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten verursachen. Die Antwort darauf sagt zugleich, ob das höhere Sozialprestige, das ein Hochschulabschluss genießt, nur mit höherem finanziellen Aufwand der öffentlichen Hand zu ‚erkaufen' ist.

Zunächst lassen sich die Kosten der Erzieher/innen-Ausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik mit den Kosten der Hochschulen vergleichen. Dazu sind die nötigen Aufwendungen pro Ausbildungs- bzw. Studienplatz an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten gegenüberzustellen.

Die Betrachtung der Ausbildungskosten bleibt indes unvollständig, wenn sie allein auf den einzelnen Ausbildungs- bzw. Studienplatz bezogen wird. Die Kosten müssen vielmehr bildungs- und berufsbiografisch eingeordnet werden. Nur in diesem erweiterten Betrachtungshorizont lassen sich die hier interessierenden Fragen 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?

Dazu 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. Hierfür sind zwei Aspekte zu prüfen:

- Zum einen ist zu vergleichen, in welche typischen Bildungsbiografien die ErzieherInnen-Ausbildungen an Fachschulen bzw. frühpädagogische Studiengänge an Hochschulen eingebettet sind. Das heißt: Welche über den unmittelbaren Aufenthalt an der Fach- bzw. Hochschule hinaus öffentlich zu finanzierenden Bildungsvoraussetzungen sind jeweils 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 des Berufsfeldes mit qualifiziertem Personal führt? Oder aber: Müssen auf Grund unbefriedigender Berufsverbleibsquoten gegebenenfalls deutlich höhere Ausbildungszahlen realisiert werden – mit der Folge entsprechend höherer gesellschaftlicher Kosten? Dahinter steht die Überlegung, ob die Akade-

misierung auch dazu führen könnte, eine steigende Verbleibsquote im Beruf zu erzeugen.

Daher werden im folgenden drei Schritte unternommen:

1. Ermittlung und Berechnung der direkten Ausbildungskosten pro Ausbildung;
2. Berechnung unter Einbeziehung der indirekten Ausbildungskosten, d.h. unter Berücksichtigung bildungsbiografischer Voraussetzungen (differenzierte Schulabschlüsse und vorgeschaltete Berufsausbildung);
3. Berechnung der Kostenauswirkungen unterschiedlicher Berufsverbleibsquoten bei nichtakademischen ErzieherInnen und akademisierten Fachkräften.

Hierfür kann auf keine direkten statistischen Angaben zurückgegriffen werden. Weder für die Kosten der Hochschul- noch der Fachschulausbildung liegen verwendbare Angaben in offiziellen Statistiken vor. Die bundesstatistischen Daten zu den Fachschulkosten z.B. werden auf der Grundlage eines unzulänglichen Meldeverhaltens der Bundesländer ermittelt. Sie enthalten zudem wesentliche Kostenarten nicht. Einige Länder tauchen mit der Angabe „Null“ auf – was jedoch nicht heißt, dass dort keine Fachschulkosten anfallen, sondern dass diese Kosten nicht gemeldet wurden (vgl. StatBA 2003: 14f., lfd. Nr. 2011). Zudem operiert die Bundesstatistik im Fachschulbereich ohne fächerspezifische Differenzierungen und im Hochschulbereich mit zu ungenauen Fächergruppen.

Es muss an dieser Stelle nicht weiter auf die Kompliziertheit der Berechnungen und die notwendigen Vereinfachungen eingegangen werden.[75] Hier soll der Hinweis genügen, dass eigenständige Kostenermittlungen und -berechnungen vonnöten waren.

2.3.1. Direkte Kosten pro Ausbildung

Bei den direkten Ausbildungskosten, d.h. der Kosten der unmittelbaren präsenzgebundenen Ausbildung an Fachschule, FH bzw. Universität pro Jahr und Ausbildungs-/Studienplatz, ergibt sich: Diese Kosten fallen zu Gunsten der FH-Variante und zu Ungunsten der Fachschulvariante aus. Die Kosten für eine Fachschulausbildung pro Schüler/in und Jahr betragen 5.245 Euro, während pro StudentIn/Jahr für ein Universitätsstudium

[75] Dies ist ausführlich geschehen in Pasternack/Schildberg (2005).

4.465 Euro und für ein FH-Studium 4.400 Euro aufzuwenden sind. Als Gründe dafür lassen sich angeben:

- Fachschulen haben wegen der primär unterrichtlichen Ausbildungssituation einen hohen Personalbedarf. Da die Personalkosten generell mindestens 80 Prozent der Gesamtkosten ausmachen, fallen auch die Kosten pro Schüler/in entsprechend hoch aus.
- An Fachhochschulen und Universitäten hingegen fallen zwei Komponenten kostenentlastend ins Gewicht: Zum einen besteht ein größerer Teil des Studiums aus Selbststudium, benötigt mithin keine unmittelbare Betreuung durch Lehrpersonal. Zum anderen gibt es in Gestalt der Vorlesungen große Lehrveranstaltungen, in denen eine einzige Hochschullehrerin an 100 bis 300 Studierende – also sehr kostengünstig – Wissen vermittelt. Die Fachschulen kennen dagegen Veranstaltungen dieser Form und Größe nicht.

Die aus den studienorganisatorischen Umständen entstehenden Kostenentlastungen sind so groß, dass auch die im Vergleich zu Fachschulen bessere Bezahlung des Hochschulpersonals neutralisiert wird.

Übersicht 49: Direkte Ausbildungs-/Studienplatzkosten

	Fachschule	Bachelor FH	Bachelor Universität
Zeitinvestition (in Jahren)	3	3	3
pro Ausbildung/Studium	€ 11.802*	€ 13.200**	€ 13.395***

* 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. Herangezogen sind die Studienplatzkosten für Sozialarbeit, da Frühpädagogik nicht gesondert ausgewiesen ist.

*** Dölle et al. (2013a: 77); eigene Berechnungen. Herangezogen und gemittelt sind die Studienplatzkosten für Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik, da Frühpädagogik nicht gesondert ausgewiesen ist.

Um nun die Gesamtkosten einer *kompletten* Fachschul-, Fachhochschul- bzw. Universitätsausbildung zu erhalten, müssen die ermittelten Platz-Kosten pro Ausbildungs- bzw. Studienjahr mit der Zahl der Ausbildungsjahre multipliziert werden. Allerdings ist hierbei in Rechnung zu stellen, dass an den Fachschulen das dort integrierte Praxisjahr deutlich geringere Betreuungskosten verursacht.[76] Daraus ergibt sich ein Kosten-

[76] Bezug: MK LSA (2003: 265). Dort sind 935 Euro als Zuschusssumme für Fachschulen in freier Trägerschaft zur Finanzierung eines Praktiumjahres angegeben. Dieser Zuschuss enthält einen 90 %-Zuschuss auf die Personalkosten sowie einen Sachkostenzuschuss in Höhe von 15 % des Personalkostenzuschusses.

vorteil der Fachschulen von zwölf Prozent gegenüber den FHs und von 13,5 Prozent gegenüber den Universitäten. Verglichen wird dabei die Fachschulausbildung mit Bachelorstudiengängen. (Übersicht 49)

2.3.2. 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, die dem Berufsfeld tatsächlich zur Verfügung steht, am günstigsten aus, während sie an Fachschule und Universität ähnlich hoch sind – Fachschule € 26.082 : FH € 19.800 : Uni € 26.595. (Übersicht 50)

Übersicht 50: Ausbildungs-/Studienplatzkosten unter Einbeziehung der Bildungsbiografien

		Fachschule	Bachelor Fachhochschule	Bachelor Universität
Zeitinvestition (in Jahren)	Ausbildung bzw. Studium	3	3	3
	Gesamtdauer des Ausbildungsweges incl. Schul- und Berufsausbildung	5,5	4	5
Kosten	im vorgeschalteten Schul-/Berufsausbildungsbereich (Schulzeit nach dem 16. Lebensjahr)	Berufsausbildung 2 Jahre:[a)] € 13.600	€ 6.600[b)]	€ 13.200[b)]
		Praktikum 0,5 Jahre: € 680		
		Summe: € 14.280		
	pro Ausbildung/Studium[c)]	€ 11.802	€ 13.200	€ 13.395
	Summe: pro kompletter Ausbildungsweg incl. Schul- und Berufsausbildungen	€ 26.082	€ 19.800	€ 26.595

[a)] StatBA (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).

[b)] StatBA (o.J. [2013]: 7)

[c)] s.o. Übersicht 49: Direkte Ausbildungs-/Studienplatzkosten

2.3.3. 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 verbunden, da dennoch das Berufsfeld mit qualifiziertem Personal versorgt werden muss. Eine hohe Fluktuation von Erzieher/innen bewirkt, dass, um dauerhaft eine neue Fachkraft zu bekommen, deutlich mehr als nur *eine* Fachschulausbildung zu finanzieren ist.[77]

[77] Ausführlich entwickelt wird diese Argumentation unten unter B. 4. Erwartung Nr. 4: Steigende Verbleibsquote im Beruf.

Übersicht 51: Reale gesellschaftliche Ausbildungskosten pro dauerhaft verfügbarer frühpädagogischer Fachkraft

			Fachschule	Bachelor Fachhochschule	Bachelor Universität
1			2	3	4
Zeitinvestition (in Jahren)	Ausbildung bzw. Studium		3	3	3
	Gesamtdauer des Ausbildungsweges incl. Schul- und Berufsausbildung		5,5	4	5
Kosten	im vorgeschalteten Schul-/Berufsausbildungsbereich (Schulzeit nach dem 16. Lebensjahr)[a)]		Berufsausbildung 2 Jahre: € 13.600 Praktikum 0,5 Jahre: € 680 Summe: € 14.280	€ 6.600	€ 13.200
	pro Ausbildung/Studium[b)]		€ 11.802	€ 13.200	€ 13.395
	Summe: pro kompletter Ausbildungsweg incl. Schul- und Berufsausbildungen		€ 26.082	€ 19.800	€ 26.595
	Reale gesellschaftliche Ausbildungskosten infolge unterschiedlicher Berufsverbleibsquoten	Berufsverbleibsquote[c)]	60 %	75 %	75 %
		Reale gesellschaftliche Ausbildungskosten pro dauerhaft verfügbarer Fachkraft	€ 36.515	€ 25.750	€ 33.244

[a)] s.o. Übersicht 50: Ausbildungs-/Studienplatzkosten unter Einbeziehung der Bildungsbiografien

[b)] s.o. Übersicht 49: Direkte Ausbildungs-/Studienplatzkosten

[c)] Die Berufsverbleibsquoten beziehen sich auf empirisch ermittelte Werte für die Fachschulen für Sozialpädagogik (Spalte 2) und für akademisch ausgebildete PädagogInnen (Spalten 3 und 4). Die den Angaben zugrundeliegende Annahme lautet, dass sich das Berufsverbleibsverhalten akademisierter FrühpädagogInnen demjenigen der AbsolventInnen anderer pädagogischer Studiengänge angleicht. Quellen der Berufsverbleibsquoten: 65 %: Rauschenbach u.a. (1995: 65–69); 75 %: Huber (2003: 128) und Fuchs (2004: 77), vgl. auch Beher (2005).

Werden die Berufsverbleibsquoten von nichtakademischen und akademischen Fachkräften einbezogen, dann ergibt sich kostenseitig durch Flucht aus dem Berufsfeld:

■ Die gesellschaftlichen Kosten der Fachkräfte, die eine Fachschulausbildung absolviert haben, liegen deutlich vor denen der Fachkräfte, die an einer FH oder Universität studiert haben.

- Die Kosten für eine FH-Fachkraft fallen in dieser Betrachtung um 29,5 Prozent günstiger aus als die für eine Fachschulfachkraft.
- Auch die gesellschaftlichen Kosten für eine Fachkraft mit Universitätsabschluss liegen um neun Prozent unter denen der Fachschulerzieher/in, die dem Berufsfeld tatsächlich zur Verfügung steht.

Übersicht 51 fasst alle bisherigen Berechnungsschritte zusammen.

3. Erwartung Nr. 3: Verbesserte Aufstiegschancen

Die Fachschulausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieher/in galt als (weitestgehende) Karrieresackgasse. Hier haben die neuen Hochschulstudiengänge Aufstiegschancen eröffnet, die auch wahrgenommen werden. Darauf weist der Umstand hin, dass 74 Prozent der Bachelor-Studierenden zuvor eine Ausbildung in einem Erziehungsberuf absolviert hatten (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012: 20).

Zunächst gibt es in der Frühpädagogik einen Zusammenhang zwischen der Vielfalt an Berufsrollen einerseits und den Qualifikationen, die auf unterschiedlichen Ebenen des (Aus-)Bildungssysteme erworben werden, andererseits (nachfolgend 3.1.). Die Teilakademisierung der letzten zehn Jahre hat aber auch bereits Auswege aus der bisherigen Karrieresackgasse des Erzieher/innen-Berufs geöffnet. Hierzu lassen sich erste empirische Ergebnisse darstellen (3.2.).

3.1. Berufsrollenvielfalt und Qualifikationsabstufungen

3.1.1. Das frühpädagogische Berufsfeld im engeren Sinne

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 bzw. SozialassistentInnen und
- die Erzieher/innen mit postsekundarer Fachschulausbildung bis hin
- zur akademisierten frühpädagogischen Fachkraft.

Im Bereich der Kindertagesstätten, in dem 86 Prozent aller ausbildungsadäquat tätigen Erzieher/innen arbeiten, reicht das Tätigkeitsspektrum von

- der Zweitkraft in einer Kindergruppe über
- die Gruppenleitung und
- die Betreuung von Kindern mit besonderem Förderbedarf bis hin zur

- Einrichtungsleitung mit Teilfreistellung bzw. Vollfreistellung von der Gruppenarbeit.

Übersicht 52: Ausbildungs- und Tätigkeitsstrukturen in der Frühpädagogik im engeren Sinne

Ausbildungslevel, -richtung	Ausbildende Einrichtungen	Abschluss beruflicher Einsatz	Details	
Fortbildung	Volkshochschule, freier Bildungsträger	Zertifikat	Ausbildungsumfang: 160 Stunden	
		Kindertagespflege		
Sekundarstufe II: berufliche Erstausbildung	Berufsfachschule	Kinderpfleger/in, Sozialassistent/in	536 Berufsfachschulen mit jährlich ca. 17.000 AbsolventInnen (2012)	
		Zweitkraft in der Gruppenarbeit		
Postsekundarbereich: berufliche Fortbildung	Fachschule/ Fachakademie für Sozialpädagogik	Staatlich anerkannte/r Erzieher/in	626 Fachschulen/Fachakademien mit jährlich 26.000 AbsolventInnen (2015)	
		Erzieher/in, auch in sonstigen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe; auch Einrichtungsleitung		
Tertiärbereich: Frühpädagogik (auch: Elementarpädagogik, Frühkindliche Pädagogik, Kindheitswissenschaften u.ä.)	Fachhochschule, Päd. Hochschule, Universität	Zertifikat	berufsbegleitende Weiterbildung	ca. 120 Angebote an 90 Hochschulen (2015)
		Erzieher/in		
	Berufsakademie, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität	Bachelor	6- bis 7-semestrige Studiengänge, auch berufsbegleitend	
		Erzieher/in, Einrichtungsleitung		
	Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität	Master	viersemestrige Studiengänge	
		Einrichtungsleitung, Anleitungsfunktionen, Lehre und Forschung		

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 Fachschulerzieherin 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.

3.1.2. Das frühpädagogische Berufsfeld im weiteren Sinne

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

- fachlichen Anleitungs- und Managementfunktionen bei Einrichtungsträgern sowie
- 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.

Bislang war das frühpädagogische Berufsfeld dadurch gekennzeichnet, dass es nur geringe Karriereperspektiven bot. Bis in die 1980er 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.

Insgesamt waren dies 2007 ca. 45.000 Personen, von denen ca. fünf Prozent ein Hochschulstudium absolviert hatten. Knapp 30 Prozent der Leitungskräfte führten so große Einrichtungen, dass sie vom Gruppendienst vollständig freigestellt sind. Von ihnen verfügte rund ein Viertel über einen akademischen Abschluss. (ABB 2008: 54f.) Im Ausnahmefall konnte aus der Tätigkeit als Einrichtungsleiter/in eine weitere berufliche Perspektive in der Leitungsebene eines Einrichtungsträgers entstehen.

Vor diesen Hintergründen 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.[78]

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 aka-

[78] vgl. unten B. 4. Erwartung Nr. 4: Steigende Verbleibsquote im Beruf

demischen Fortbildung Interessierte waren bislang auf das Studienfach Sozialpädagogik verwiesen.

Übersicht 53: Ausbildungs- und Tätigkeitsstrukturen in der Frühpädagogik im weiteren Sinne

Ausbildungslevel, -richtung		Ausbildende Einrichtungen	Abschluss / beruflicher Einsatz	Details
Tertiärbereich	Höheres Lehramt	Universität	Staatsexamen bzw. Master	4 Standorte
			Lehramt an berufsbildenden Schulen, Fachschuldozent/in	
	Sozialpädagogik	Fachhochschule, Universität	Bachelor, Master	generalistisch angelegtes Curriculum, das auf zahlreiche pädagogische Einsatzfelder außerhalb des Lehramts vorbereitet
			Einrichtungsleitung, Tätigkeit bei Einrichtungsträgern, Lehre und Forschung	
	Vertiefungsangebote Frühkindliche Bildung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen	Universität	Bachelor, Master	
			Erzieher/in, Einrichtungsleitung, Tätigkeit bei Einrichtungsträgern, Lehre & Forschung	
	Kita-Management	Fachhochschule, Universität	Bachelor	in der Regel als Weiterbildungsangebot konzipiert
			Managementtätigkeiten	
	Frühpädagogik	Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität	Master	viersemestrige Studiengänge
			Managementtätigkeiten, Lehre und Forschung	

3.1.3. Arbeit mit Kindern vs. Arbeit für Kinder

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 Anleitungs- und Managementtätigkeiten ohne den unmittelbaren Aufbau pädagogischer Beziehungen.

In der Politik ist die Neigung verbreitet, die Hochschulausbildungen vornehmlich für Leiter/innen von Kindertagesstätten und die Fachschul-

ausbildung für das pädagogische Personal in den Gruppen vorzusehen. In der Tat lässt sich kaum etwas ernsthaft gegen die Professionalisierung der Kita-Leitung einwenden. Immerhin ist die Leitung eines Kindergartens „nicht eine bürokratische Nebenfunktion, sondern ein pädagogisches Steuerungsorgan im Rang eines eigenständigen Berufes“ (Fischer 2001: 30).

Allerdings muss auch in Rechnung gestellt werden, dass sich ein wesentliches Ziel der Ausbildungsanhebung auf diesem Wege nicht oder kaum erreichen lässt: die über Höherqualifizierungen zu erlangende Qualitätssteigerung der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern. Hochschulausbildung vornehmlich für Kita-Leiter/innen bewirkt eine Professionalitätssteigerung des *Managements* der jeweiligen Einrichtungen. Eine Professionalitätssteigerung der Arbeit in den Gruppen aber kann dadurch höchstens indirekt, nämlich über eine qualitätsverbesserte Anleitung und Führung, erreicht werden. Überdies ist, worauf Rauschenbach/ Borrmann (2007: 10) hinweisen, eines wenig einleuchtend: „warum für die administrative Tätigkeit der Leitung ein Hochschulabschluss erforderlich sein sollte, für die pädagogische Arbeit mit den Kindern jedoch nicht“.

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 Ko-Konstrukteure 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-Studiengängen* an Hochschulen ausgehen. Denn deren AbsolventInnen sind ebenso wissenschaftlich ausgebildet, wie sie zu einem relevanten Teil ihren beruflichen Einsatz in der frühpädagogischen Gruppenarbeit finden.

2. Die *Fachschulen für Sozialpädagogik* werden dadurch zur Qualitätsentwicklung beitragen (müssen), dass sie ihre Ausbildungen weiterentwickeln, begonnene Curriculumsreformen fortsetzen bzw. diese Reformen auf alle Fachschulen ausdehnen.
   Eher indirekte Wirkungen auf die Qualität der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern werden von den Hochschulangeboten für *Kita-Ma-*

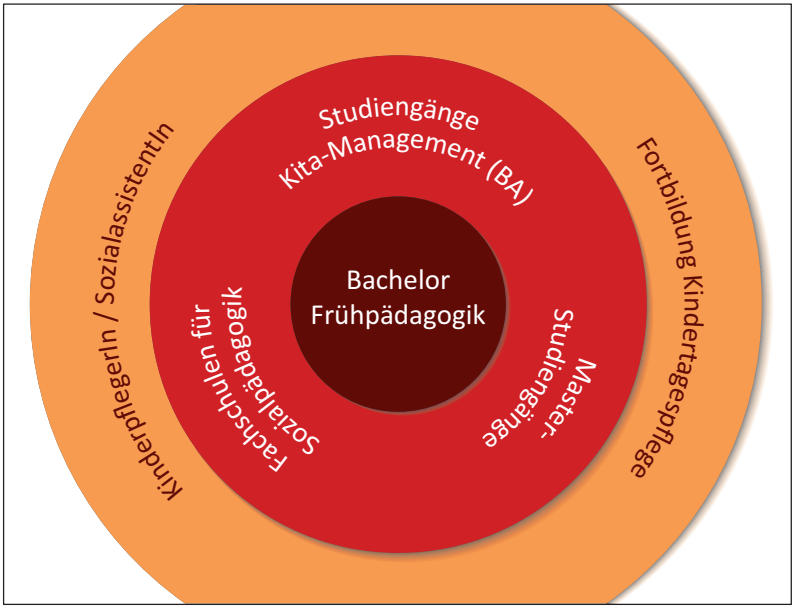
nagement (Bachelor) ausgehen: Deren AbsolventInnen bringen eine Professionalitätssteigerung des Managements in die Praxis. Die pädagogische Arbeit kann dann vermittelt über eine qualitätsverbesserte Anleitung und Führung positiv beeinflusst werden.
Ebenfalls eher indirekte Wirkungen lassen die *Master-Programme* erwarten: Ein relevanter Teil der Master-AbsolventInnen wird die intensivierte frühpädagogische Forschung mittragen, die mit der sich erhöhenden Anzahl an WissenschaftlerInnen möglich wird. Indem (und soweit) deren Forschungsergebnisse in die frühpädagogische Alltagspraxis transferiert werden, können sich dort Qualitätseffekte durch verstärkte wissenschaftliche Fundierung ergeben.[79]

3. Eher geringe bis keine Wirkungen hinsichtlich der Qualität der Arbeit mit den Kindern sind von den *Sek-II-Ausbildungen* zur KinderpflegerIn bzw. SozialassistentIn zu erwarten. Nur 13 Prozent des Fachpersonals in den Kindertageseinrichtungen verfügen über diese Qualifikation (Schreiber 2012: 5).[80] Das aber ist insofern von Vorteil, als der nötige Kompetenzerwerb bereits heute in der berufsfachschulischen Ausbildung keineswegs sichergestellt ist (Pflug/Treptow 2015: 182). Überdies ist die Berufswahlmotivation der Schüler/innen häufig von der naiven Vorstellung geprägt, „sich mit diesem Beruf eine einfach zu bewältigende Tätigkeit zu erschließen, die zudem für die jungen Frauen lebenspraktische Anteile mit bedient“ (Müller et al. 2011: 79). Die Abbrecherquote in der Kinderpflegeausbildung beträgt dementsprechend 44 Prozent (FKB 2014: 76). Wer aber erfolgreich abschließt und ins Berufsfeld eintritt, macht die Erfahrung, dort abgelehnt zu werden und sich gegenüber den anderen Fachkäften als Restkategorie wahrzunehmen (Müller et al. 2011: 80).
In noch geringerem Maße gilt für die *Fortbildungen für Kindertagespflegekräfte*, dass durchschlagende Wirkungen hinsichtlich der Qualität der Arbeit mit den Kindern kaum zu erwarten sind. Dafür sind 160 Stunden Fortbildung zu geringfügig (vgl. Weiß et al. 2002; Wiemert/Heeg 2012). (Übersicht 54)

[79] vgl. dazu unten B. 6. Erwartung Nr. 6: Intensivierte Forschung zur frühen Kindheit

[80] Deutliche Unterschiede gibt es zwischen Ost und West: In den östlichen Bundesländern macht diese Berufsgruppe weniger als 1 % des Fachpersonals aus (http://www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/news/detailseite/data/laendermonitor-fruehkindliche-bildung-2010-zeigt-kita-personal-im-osten-besser-ausgebildet/, 15.4.2015).

Übersicht 54: Bedeutung der Ausbildungsangebote für die Qualitätsentwicklung der unmittelbaren Arbeit mit Kindern



Doch auch in anderen Hinsichten beinhalten die in den letzten Jahren ausdifferenzierten Strukturen Elemente der Hierarchisierung:

- Zum einen im Vergleich mit externen pädagogischen Referenzfällen: Während die Studiengänge für die verschiedenen schulischen Lehrämter an promotionsberechtigten Hochschulen konzentriert sind und nur ein Master-Abschluss zur vollen Berufsausübung berechtigt, ist im frühpädagogischen Bereich eine vielfältige Stufung der Qualifikationen entstanden.
- Zum anderen frühpädagogikintern: Neben die herkömmliche Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik treten Studiengänge an Berufsakademien (duale Ausbildung) und Fachhochschulen (beide nicht promotionsberechtigt), Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Diese sind zudem differenziert nach Zertifikats-, Bachelor- und Masterprogrammen, grundständigen und berufsbegleitenden Angeboten sowie inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (i.e.S. frühpädagogisch, frühpädagogisch affin, frühpädagogische Vertiefung innerhalb der Erziehungswissenschaft sowie managementorientiert).

Diese Stufung der Qualifikationen erfolgt entlang einer institutionell etablierten Verwissenschaftlichungskaskade. Sie bringt eine unterschiedlich intensive Wissenschaftsbindung der Lehre mit sich. Verwissenschaftlichung aber ist Bestandteil von Professionalisierung. Infolgedessen ergeben sich, je nach absolviertem Typ der Ausbildungsinstitution, unterschiedliche Professionalitätsgrade oder zumindest -profile. Dies wiederum kann durchaus seine Berechtigung haben. Wenn das Tätigkeitsspektrum im Berufsfeld durch Funktionsdifferenzierungen gekennzeichnet ist, mögen je spezifische Professionalitäten nahe liegen. Das muss dann aber auch entsprechend moderiert werden. Eine Professorin der Frühpädagogik in einem unserer Interviews:

> „Da gibt es inzwischen auch sozusagen Gefechte zwischen Erzieherinnen und Kindheitspädagogen. Also, das fügt sich ja nicht so ganz automatisch wohlgefällig zusammen, sondern da gibt es schon auch Reibungen in den Einrichtungen, was gut ist. Reibung, finde ich, ist immer gut, führt zur Weiterentwicklung. Aber da fehlen zum Teil gute Leitungskräfte, die so einen Teamentwicklungsprozess steuern können. Das ist wieder eine Kompetenz- oder Qualifikationsfrage, dass unsere Leitungskräfte nicht gut genug qualifiziert sind, um diese Reibung, die da jetzt entsteht durch die Professionalisierung, durch die ganze Unruhe im Feld, die das nutzen als ganz große Chance, das gesamte Feld und ihr Team voranzubringen und zu unterstützen und nicht so in Gefechten, wer ist jetzt die bessere Erzieherin. Das gelingt an manchen Stellen ja wunderbar, an anderen ist es eher schwierig."

3.2. Wer nutzt die neuen Aufstiegschancen mit welchen Erwartungen?[81]

48 Prozent der im Beruf stehenden Erzieher/innen gaben 2007 an, dass sie unter bestimmten Umständen einen Hochschulabschluss erwerben würden, z.B. wenn der Hochschulstandort in der Nähe ihres Wohn- bzw. Arbeitsplatzes läge, die Möglichkeit zu einem Fernstudium bestünde oder bisherige Fortbildungsleistungen angerechnet würden. Bei den Unter-30-Jährigen waren es 62 Prozent. (Fuchs-Rechlin 2007: 18)

Diese Qualifizierungsneigung ist mit dem Befund der Bildungsforschung zu kreuzen, dass sich in der Regel eine deutliche „Vererbung" von Studienabschlüssen zeigt: Der Bildungshintergrund der Eltern stelle

[81] Ko-Autor: **Johannes Keil**, unter Mitarbeit von **Christoph Schubert**

Maßstab und Richtschnur für die Ausbildungswege der Kinder dar (z.B. Isserstedt et al. 2010: 100).

3.2.1. Familiäre und qualifikatorische Bildungshintergründe

Unsere schriftliche Befragung (2013) der Gruppe der Fachschüler/innen und Studierenden im letzten Ausbildungsjahr (n=217) ergab zu der Frage nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern:

- Die Mütter von 17 Prozent der Fachschüler/innen und von 15 Prozent der Studierenden haben ein Fachabitur oder Abitur. Einen Fachhochschulabschluss hat keine Mutter der Fachschüler/innen erworben, bei den Studierenden sind es fünf Prozent der Mütter. Über einen Universitätsabschluss verfügen sieben Prozent bzw. 13 Prozent der Mütter.
- Für den Vater gaben 17 Prozent der Fachschüler/innen und 15,5 Prozent der Studierenden an, dass dieser über Fachabitur oder Abitur verfüge. Keiner der Väter der Fachschüler/innenn und fünf Prozent der Väter der Studierenden haben die Fachhochschule absolviert. Ein Universitätsstudium absolvierten sieben Prozent bzw. 13 Prozent der Väter.

Bei den ebenfalls 2013 befragten Berufseinsteiger/innen (n=199) ergaben sich ähnliche Ergebnisse:

- 16 Prozent der FachschulabsolventInnen und 21 Prozent der ehemaligen Studierenden gaben an, dass die Mutter ein Fachabitur oder Abitur habe. Eine Fachhochschule wurde von 3,4 Prozent bzw. 1,9 Prozent der Mütter absolviert. Den Abschluss an einer Universität haben nach Angaben der Berufseinsteiger 5,4 Prozent bzw. 7,7 Prozent der Mütter.
- Für den Vater gaben 13,6 Prozent der ehemaligen Fachschüler/innen und 17 Prozent der ehemaligen Studierenden an, dass dieser über ein Fachabitur oder Abitur verfüge. Vier Prozent bzw. 13,5 Prozent der Väter haben die Fachhochschule absolviert. Einen Universitätsabschluss weisen jeweils zehn Prozent der Väter auf. Unter den männlichen Befragungsteilnehmern gab es lediglich einen, dessen Vater und Mutter einen Universitätsabschluss hatte. Die anderen entstammten Nichtakademiker-Familien.

Auch Jutta Helm gelangte 2010 zu vergleichbaren Ergebnissen. Die Gruppe der Studierenden in frühpädagogischen Studiengängen stehe dem „Vererbungstrend“ entgegen, da die Eltern in der Regel deutlich niedrigere Bildungsabschlüsse aufweisen (Helm 2010: 20).

Daneben ergibt sich aus unseren schriftlichen Befragungen ein anderer „Vererbungstrend“. Gefragt, ob es in den Familien oder im Bekanntenkreis Personen gab, die in Pädagogik oder Sozialwesen tätig waren oder sind, antworten 56 Prozent der Fachschüler/innen bzw. Studierenden im letzten Ausbildungsjahr (n=217) mit ‚nein‘. Bei der Gruppe der Berufseinsteiger/innen (n=199) waren es 49 Prozent, die diese Frage negativ beantworteten. Damit lässt sich umgekehrt feststellen, dass eine auffallend hohe Zahl der Befragten durch die Familie oder den Bekanntenkreis einen direkten oder indirekten Bezug zum Berufsfeld aufweist.

Hinzu kommt, dass bei Helm (2010: 37, 29, 30) 90 Prozent der Studienanfänger/innen angaben, vor dem Beginn der akademischen Ausbildung bereits über umfangreiche berufsbezogene pädagogische Erfahrungen verfügten. Der Anteil an Studierenden mit abgeschlossener einschlägiger Berufsausbildung liegt mit 44 Prozent deutlich über dem Schnitt in anderen Studiengängen. Dies lässt sich als eine indirekte Bestätigung des oben genannten Befundes lesen, dass 48 Prozent der im Beruf stehenden Erzieher/innen unter bestimmten Umständen einen Hochschulabschluss erwerben würden und bei den Unter-30-Jährigen sogar 62 Prozent (Fuchs-Rechlin 2007: 18).

Insgesamt lässt sich hinsichtlich der persönlichen Hintergründe der Befragten zweierlei festhalten:

- Zum einen stammen sie in der Regel nicht aus dem Akademiker-Milieu – bzw., anders gewendet, für den Nachwuchs der Akademikerfamilien sind frühpädagogische Berufe auch nach der Einrichtung von Studiengängen (noch) nicht attraktiv.
- Zum anderen hängt die Entscheidung für eine Ausbildung oder ein Studium in der Frühpädagogik sehr häufig vom persönlichen Kontakt mit dem Berufsfeld durch Familie und Bekannte ab.

3.2.2. Berufliche Wünsche und Erwartungen

Für die Entscheidung, ein frühpädagogisches Studium aufzunehmen, seien zwei Hauptfaktoren ursächlich: die Arbeit mit Kindern und die Ausführung einer gesellschaftlich wichtigen Tätigkeit (Helm 2010: 37). Die Studierenden mit einer vorgeschalteten Ausbildung erhoffen sich aber auch zu 94 Prozent weitergehende berufliche Aufstiegschancen durch das Studium. Gegenüber den Studierenden ohne vorgängige Ausbildung besteht hier ein Unterschied, da diese Gruppe sich nur zu 56,5 Prozent Aufstiegschancen von einem Studium verspricht. (Ebd.: 38)

In unserer Befragung (2013) schätzen die Berufseinsteiger/innen (n=199) ihre individuellen Karrierechancen folgendermaßen ein:

- Weibliche Berufseinsteiger mit Ausbildung bewerten diese zu 49 Prozent positiv und zu 32 Prozent als durchschnittlich. 19 Prozent bewerten ihre Karrierechancen negativ.
- Von den männlichen Berufseinsteigern mit Fachschulausbildung bewerten vier von neun ihre Karriereaussichten als positiv, zwei als durchschnittlich. Drei bewerten ihre Aussichten als negativ.
- Weibliche Berufseinsteiger mit abgeschlossenem Studium bewerten ihre Karrierechancen zu 53 Prozent als positiv, 31 Prozent als durchschnittlich und 15,5 Prozent negativ.

Es lässt sich festhalten, dass Frauen und Männer ihre Karrierechancen relativ gleich und dabei eher positiv bewerten. Weibliche Berufseinsteiger mit Studium sehen für ihre berufliche Zukunft insgesamt mehr Chancen. Die mehrheitlich positiven Aussagen korrespondieren mit einer massiven Expansion des frühpädagogischen Sektors, aus der sich auch neue Karriereperspektiven und Berufspositionen ergeben werden.

Auf die Frage, welche berufliche Position angestrebt werde, geben in unserer Berufseinsteiger-Befragung die Männer in der Mehrzahl Führungspositionen wie z.B. Kita-Leitung an. Zudem möchte keiner der Männer mit Kindern von null bis zwei Jahren arbeiten.

Bei den studierten weiblichen Berufseinsteigern sind es demgegenüber 29 Prozent, die auch mit Kindern von null bis zwei Jahren arbeiten würden. Drei bis fünf Jahre alte Kinder präferieren hier 44 Prozent und Kinder, die älter als fünf Jahre sind, 13 Prozent. Sehr ähnlich verhält es sich bei den Berufseinsteigerinnen mit abgeschlossener Ausbildung, die zu 30,5 Prozent mit Kindern von null bis zwei Jahren arbeiten möchten. Mit 46 Prozent möchten hier knapp die Hälfte mit Kindern von drei bis fünf Jahren und 14 Prozent mit noch älteren Kindern arbeiten.

Auch bei der Frage, in welchem Umfang die Berufseinsteiger/innen in zehn Jahren vorzugsweise beschäftigt sein wollen, ergeben sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern:

- Nahezu alle befragten Männer streben eine Vollzeitbeschäftigung an. Bei den Berufseinsteigerinnen mit Studienabschluss möchten zwei Prozent nicht mehr in der Frühpädagogik tätig sein, 46 Prozent in Vollzeit und 37 Prozent in einem Teilzeitbeschäftigungsverhältnis. Weitere 13 Prozent können oder möchten die Beschäftigungsart noch nicht abschätzen.

■ Berufseinsteigerinnen mit Ausbildung wollen in zehn Jahren zu vier Prozent nicht mehr in der Frühpädagogik tätig sein. Zudem strebt nur ein Drittel (33 %) eine Vollzeitanstellung an, während 50 Prozent ihre berufliche Zukunft in einem Teilzeitbeschäftigungsverhältnis sehen. Elf Prozent können und wollen keine Festlegung bei dieser Frage treffen.

Nach Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlei (2012: 26) haben bereits 48 Prozent der frühpädagogischen Bachelor-AbsolventInnen leitende Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen erreicht: entweder deren Leitung oder die Position einer stellvertretenden Leitungskraft. Berücksichtige man dabei den Anteil der bereits zuvor führungserfahren Fachkräfte, so belaufe sich der Anteil neu, d.h. mutmaßlich auch aufgrund des absolvierten Studiums erworbener Leitungspositionen auf 29 Prozent.

Gleichwohl begeben sich die AbsolventInnen mit einem Bachelorabschluss, sobald sie ins Beschäftigungssystem eintreten wollen, in ein umkämpftes Feld, für das manche Richtungsentscheidungen noch nicht getroffen sind. Dies liegt vor allem daran, dass die gesellschaftliche und politische Diskussion, welche Bedeutung dem Bachelorabschluss in der Zukunft zu kommen soll, nach wie vor nicht abgeschlossen ist.

Als ein Resultat der bislang ungeklärten Fragen kann gelten, dass nur eine Minderheit der Frühpädagogik-Studierenden erwartet, eine Beschäftigung ausüben zu können, die adäquat vergütet wird. Dabei zweifeln die Studierenden der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in höherem Maße (über 40 %) an einer gut honorierten Berufsposition, als dies bei FH-Studierenden der Fall ist. Zudem besteht die Befürchtung, im Be-

Übersicht 55: Akademisierte Fachkräfte: Vorbehalte bei einzelnen Einrichtungsträgern

„Unsere Träger im Bereich von Diakonie und Kirche sind zurückhaltend bis ablehnend. Das hat etwas mit unserer Trägerstruktur zu tun: Wir haben viele Ehrenamtliche, die in den Leitungsgremien der Träger sitzen – Kirchengemeinderäte und Presbyterien. […] Die können sich unter hochschulausgebildeten Fachkräften wenig vorstellen und fürchten, diese würden Unruhe hereinbringen, würden alles umwälzen, würden vielleicht nur die Theorie beherrschen, aber mit den Kindern zum Beispiel keine Lieder singen können. Und natürlich sehen die Träger einen Grundkonflikt, wenn sie eine Kita-Leitung mit Fachschulausbildung haben, aber für das Team eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter mit Hochschulqualifikation einstellen. Und teilweise erlebe ich auch, dass Eltern auf Distanz zu hochschulqualifizierten Kräften gehen. Nicht dort, wo viele bildungsbewusste Eltern leben, aber häufiger in ländlichen Regionen: Da bevorzugt man eher das, was man kennt – und das ist dann die Erzieherin."

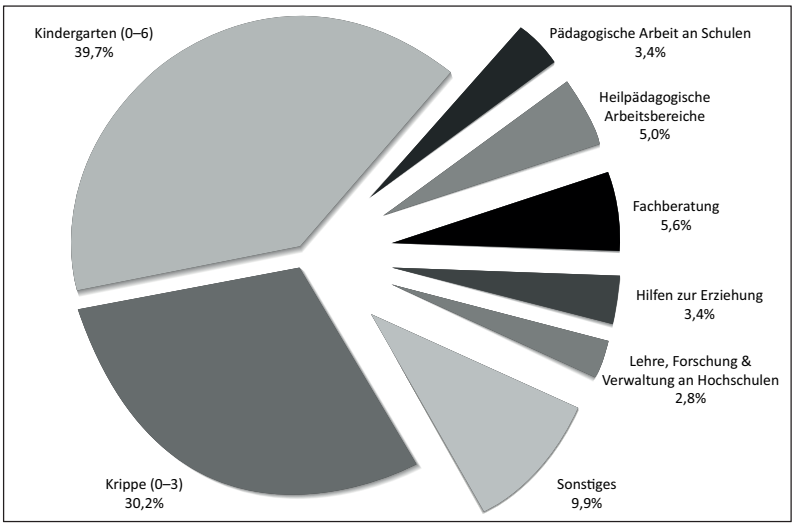
Doris Beneke, Leiterin des Zentrums Familie, Bildung und Engagement der Diakonie Deutschland (2013: 218)

rufsfeld vorrangig als Konkurrenz gesehen zu werden. Lehrende in frühpädagogischen Studienangeboten berichten auch von einer deutlichen Skepsis bis hin zu Aggressionen gegen Studierende und Studierte. (Helm 2010: 71f.; vgl. Übersicht 55)

Den wenigen bisher entstandenen Studien zum Verbleib von Absolventinnen und Absolventen frühpädagogischer Studiengänge kann folgendes entnommen werden:

- Der Berufseinstieg gelingt in den meisten Fällen problemlos. Nach einer Studie der ASH Berlin nahmen 58 Prozent der Bachelor-AbsolventInnen unmittelbar nach dem Studienabschluss eine Tätigkeit auf. 97 Prozent der Befragten hatten bis sechs Monate nach dem Abschluss einen Arbeitsplatz gefunden. Dabei fanden sich 23 Prozent der AbsolventInnen in leitenden Positionen wieder. (Khayat 2010: 4f.)
- Ein bemerkenswert großer Teil der StudienabsolventInnen kommt in der Gruppenarbeit mit Kindern an: 70 Prozent der frühpädagogischen Akademiker/innen sind zumindest auf ihrer ersten Stelle nach dem Studium unmittelbar in der Gruppenarbeit mit Kindern tätig (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012: 24; Übersicht 56).

Übersicht 56: Tätigkeitsfelder frühpädagogischer HochschulabsolventInnen



Datenquelle: Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Harderlein (2012: 24)

■ Die Übernahme von Leitungspositionen knüpft sich für AbsolventInnen an deren Berufserfahrung, wie eine 2012 durchgeführte Befragung ergab. Das heißt: Wer vor dem Studium eine Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher abgeschlossen und bereits in einer Kindertageseinrichtung gearbeitet hatte, wird nach dem Studium häufig in einer Leitungsposition beschäftigt. (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlei 2012: 26)

Aufgrund der begrenzten Datengrundlage können die Ergebnisse dieser Studien jedoch nicht verallgemeinert werden, sondern lediglich als Anhaltspunkte für weitere Beobachtungen der Berufseinmündungen und Karriereverläufe der akademisierten FrühpädagogInnen dienen.

4. Erwartung Nr. 4: Steigende Quote des Verbleibs im Beruf[82]

Es gibt Indizien, die darauf hinweisen, dass es eine beachtenswerte Fluktuation gibt, die aus dem Erzieher/innen-Beruf hinausführt. Daran schließt eine Überlegung an, die für die Frage der Akademisierung der Frühpädagogik bedeutsam ist und eine zentrale Annahme der Humankapitaltheorie heranzieht. 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 im angestrebten Berufszielgebiet.

Dies hieße für unseren Fall: Akademisch ausgebildete FrühpädagogInnen verlassen mit geringerer Wahrscheinlichkeit das Berufsfeld als nichtakademisch ausgebildete Erzieher/innen. Nicht zuletzt ergäben sich dadurch deutlich niedrigere gesellschaftliche Ausbildungskosten je dem Berufsfeld zur Verfügung stehender Fachkraft.[83]

Wir prüfen zunächst die erstmals 1995 ausgeführte Fluktuationsthese, indem relevante Daten ermittelt und auf ihre Plausibilität geprüft werden (nachfolgend 4.1.). Anschließend können auf dieser Basis mögliche Akademisierungswirkungen im Beschäftigungsfeld der Frühen Bildung diskutiert werden (4.2.).

4.1. Daten

Die notwendige Datenlage ist sehr unzulänglich. So verfügen z.B. weder die öffentlichen Träger noch die Dachverbände der Fachschulen über aggregierte Zahlen der Ausbildungsplätze und AbsolventInnen. Anfragen bei den Bildungs- und Sozialministerien der Länder ergaben die Daten, die von den statistischen Landesämtern an die Bundesstatistik weitergegeben werden. Diese aber sind unzuverlässig, worauf noch einzugehen sein wird. Aufgrund dieser Umstände müssen für Berechnungen erst deren Voraussetzungen erzeugt werden.

[82] Ko-Autor: **Arne Schildberg**

[83] dazu siehe auch oben B. 2.3.3. Kosten unter Einbeziehung der Berufsverbleibsquoten

Grundsätzlich werden viererlei Daten benötigt, um den Berufsverbleib der ausgebildeten Erzieher/innen abschätzen zu können:

- die Anzahl der bundesweit verfügbaren Stellen für Erzieher/innen;
- die Anzahl der in den Ruhestand eintretenden Erzieher/innen;
- die Anzahl der AbsolventInnen von Erzieher/innen-Ausbildungen;
- die Anzahl der arbeitssuchenden Erzieher/innen.

Sind diese Zahlen bekannt, dann lässt sich ermitteln, wie viele der ausgebildeten Erzieher/innen gegebenenfalls das Berufsfeld verlassen haben. Es wäre nun allerdings ein Euphemismus zu behaupten, dass auch nur eine der benötigten Zahlen „bekannt", also irgendwo zuverlässig erfasst und verfügbar sei. Zutreffender ist es zu sagen, dass es Anhaltspunkte dafür gibt, in welchen ungefähren Größenordnungen sich die benötigten Zahlen bewegen.

Auch die neu eingeführte „Klassifikation der Berufe 2010" (KldB), die seit 2011/2012 die zuvor verwendeten Klassifizierungen abgelöst hat, hat einige Schwachpunkte der KldB 1988 und der KldB 1992 im Hinblick auf Analysen zur Frühen Bildung nicht verbessert. So ist es nach wie vor auf Basis der vorhandenen Differenzierungstiefe nicht möglich, pädagogische Fachkräfte aus dem Bereich der Frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen eindeutig zu identifizieren. Die Beobachtung des Beschäftigungssystems ist damit weiterhin nur mit Unschärfen möglich. (Grgic 2014: 28f.)

4.1.1. Fluktuationsthese

Die Ersterwähnung der Fluktuationsthese findet sich vor 20 Jahren in dem Buch „Die Erzieherin" (Rauschenbach u.a. 1995: 65-69). Dessen Autoren schätzen eine sehr hohe Fluktuation, zu deren Quantifizierung sie über folgende Rechnung gelangen:

■ Sie stellen für den Zeitraum 1974–1990 fünf Zahlen gegenüber: die Summe aller neu ausgebildeten Erzieher/innen, die Anzahl der erwerbstätigen Erzieher/innen sowie jener, die in den Ruhestand getreten sind, die Zahl neu ins Berufsfeld Eingetretener und die Anzahl der arbeitslosen Erzieher/innen.

■ Dabei kommen sie zunächst zu dem Ergebnis, dass die Zunahme der Erwerbstätigen im Betrachtungszeitraum und die Anzahl der in den Ruhestand Eingetretenden das Potenzial der im betrachteten Zeitraum ausgebildeten Erzieher/innen bei weitem nicht auffangen.

■ Nun könnte man vermuten, so die Autoren weiter, dass diese Erzieher/innen arbeitslos sind. Das widerlege jedoch ein Blick in die Arbeitslosenstatistik. Dieser ergebe, dass lediglich eine kleine Anzahl Erzieher/innen arbeitslos gemeldet sei.

■ Als Schlussfolgerung bleibe daher nur: Eine sehr große Anzahl von ausgebildeten Erzieher/innen hat den Beruf schon nach kurzer Zeit wieder verlassen.

Im einzelnen stellt sich die zu Grunde liegende Rechnung wie folgt dar:

■ Jährlich schlossen (damals) ca. 15.000 Erzieher/innen die Ausbildung ab. Zwischen 1974 und 1990 müssten also 240.000 ErzieherInnen die Ausbildung abgeschlossen haben.

■ In Rente gegangen seien im Betrachtungszeitraum entsprechend der Altersstruktur im Jahr 1974 (12.500 waren älter als 40 Jahre) ca. 10.000 Erzieher/innen. Von den 55.000 des Jahres 1974 blieben daher nach Verrentung noch 45.000 übrig, die im Jahr 1990 noch im Beruf tätig sein dürften.

■ Hinzu trete, dass die Gesamtzahl der beschäftigten Erzieher/nnen zwischen 1974 und 1990 von 55.000 auf 130.000 gestiegen sei. Mithin sei die Aufnahmefähigkeit dieses Arbeitsmarktsegments um 75.000 gestiegen. Daher konnten im Berufsfeld 75.000 neue Stellen plus 10.000 Stellen von inzwischen in Rente gegangenen Erzieher/innen besetzt werden – insgesamt also 85.000. Gleichzeitig meldeten sich im Jahr 1990 nur 12.000 Erzieher/innen arbeitslos.

■ Allerdings fange die Zahl der 75.000 neu besetzten Stellen plus die Arbeitslosen (12.000) plus diejenigen, die den Beruf aus Altersgründen verlassen haben (10.000), die Gesamtzahl der Ausgebildeten (240.000) nicht annähernd auf. Selbst wenn man eine als ‚normal' anzusehende Fluktuation von 20 Prozent aus dem Berufsfeld hinaus annehme (48.000 von 240.000), bleibt nach dieser Rechnung ein Überhang von 95.000 AbsolventInnen, die den Beruf verlassen haben müssten.

Eine jüngste Schätzung der Übergangsquote von FachschulabsolventInnen in den ErzieherInnen-Beruf enthält das „Fachkräftebarometer 2014": Es nimmt durchschnittlich 70 Prozent an, d.h. bereits der erste Berufswahlschritt nach Ausbildungsabschluss erzeuge demnach 30 Prozent Fluktuation (FKB 2014: 11).

4.1.2. Plausibilitätsprüfungen

Bei den in der oben beschriebenen Rechnung verwendeten Zahlen mussten z.T. Schätzungen eingesetzt werden. Zudem liegt der betrachtete Zeitraum (1974–1990) vergleichsweise weit zurück und konnte die Situation nach der deutschen Vereinigung noch nicht einbeziehen. Daher muss eine Plausibilitätsprüfung unternommen werden. Diese führt zu einer alternativen Rechnung, die sich auf den Zeitraum 1994–2003 bezieht. Hierzu haben wir (a) die Anzahl der Verrentungen entsprechend der Altersverteilung 1990 geschätzt, (b) die AbsolventInnen der Fachschulen aus öffentlich zugänglichen statistischen Quellen sowie (c) die entsprechenden Daten der Arbeitslosenstatistik ermittelt:

■ *Zum Verrentungsgeschehen:* Da die Altersverteilung Ost und West sehr unterschiedlich war, wird die Gruppe der Erzieher/innen proportional zur Bevölkerung Ost und West geteilt und die Verrentung entsprechend den unterschiedlichen Altersverteilungen berechnet. Aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik ist die Alterszusammensetzung der Erzieher/innen bekannt: Im Jahr 1990 waren in Westdeutschland 22 Prozent der Erzieher/innen im Alter von 40–65 Jahren und in Ostdeutschland 40 Prozent (StatBA 2004a: 16). Wenn man die Gesamtzahl der Erzieher/innen nun gemäß der Einwohnerzahl auf West- und Ostdeutschland verteilt, ergibt sich eine kalkulatorische Anzahl von 79 Prozent (West) und 21 Prozent (Ost plus Berlin).
Derart erhält man folgende Größe der Altersgruppe der 40- bis 65jährigen: West 65.400 und Ost 30.700. Wird diese Anzahl homogen über die Altersgruppe verteilt, so lassen sich die Verrentungen der folgenden Jahre berechnen: Bei angenommener homogener Verteilung war jeweils ein Fünfundzwanzigstel der 40- bis 65jährigen in einer Jahresalterskohorte. Das heißt: In zehn Jahresalterskohorten, die im betrachteten Zeitraum in Rente gingen, wären zehn Fünfundzwanzigstel der Altergruppe versammelt. Daraus ergeben sich die Verrentungen bis zum Jahr 2003 als zehn Fünfundzwanzigstel der jeweiligen Gruppe: 10/25 von 65.400 = 26.200 für Westdeutschland und 10/25 von 30.700 = 12.300 für Ostdeutschland. Diese zusammen 38.500 Verrentungen sind als im Berufsfeld anfallender Ersatzbedarf einzubeziehen, wenn ermittelt werden soll, welche Relation zwischen AbsolventInnen und tatsächlich im ErzieherInnen-Beruf Tätigen besteht.

■ *Zur Anzahl der AbsolventInnen einer Erzieher/innen-Ausbildung:* Dazu lassen sich der Bundesstatistik Zahlen für die Fachschulen für die Jahre 1998 bis 2003 entnehmen (Übersicht 57).

Um aber die Vielfalt der offiziellen statistischen Angaben in dieser Sache zu illustrieren, sei auch darauf hingewiesen, dass der Berufsbildungsbericht der Bundesregierung (BMBF 2004) die Zahl der Schüler/innen in der Erzieher/innen-Ausbildung mit 19.700 bezifferte. Das würde bedeuten: Wenn infolge der dreijährigen Ausbildung jedes Jahr ein Drittel dieser Gruppe die Fachschulen verlassen hat, gab es damals lediglich 6.566 AbsolventInnen. Wie sich im weiteren noch zeigen wird, ist diese Zahl so niedrig, dass sie nicht richtig sein kann. Sie wird deshalb in die folgenden Betrachtungen nicht einbezogen.

Übersicht 57: Erzieher/innen-Absolventenzahlen der Fachschulen für Sozialpädagogik 1998–2003

Jahre	Fachschul-absolventInnen	Fachakademie-absolventInnen	Summe
1998/99	8.879	2.095	10.901
1999/2000	8.068	2.022	9.994
2000/01	8.671	1.926	10.637
2001/02	7.542	1.966	9.540
2002/03	6.239	1.998	8.237

Quelle: StatBA (1998–2003: jeweils Tabellen 9.8 und 10.8)

Um einen vergleichbaren Zeitraum in den Blick zu bekommen, wie ihn die oben erwähnte Studie „Die Erzieherin" verwendet hatte (1974–1990), muss die Datenreihe der Jahre 1998–2003 rückwärts ergänzt werden. Hierzu ist eine hilfsweise Heranziehung anderer Daten nötig, da Angaben zur Fachschulausbildung von ErzieherInnen vor 1998 nicht vorliegen. Immerhin aber liegen für den Zeitraum von 1993 bis 2002 die Zahlen für die Schüler/innen und für die AbsolventInnen aller Fachschulen für alle Bereiche – also nicht nur Erzieher/innen – vor. Die Zahl aller Fachschüler/innen bewegt sich (ohne bayerische Fachakademien) stabil um die 150.000; die Absolventenzahl hingegen nahm seit 1993 ab. Im Bereich der AbsolventInnen der Erzieher/innen-Ausbildung sind die Zahlen jedoch stabil. Wenn diese Angaben stimmen, müsste angenommen werden, dass 1993 bis 2002 pro Jahr ca. 10.000, d.h. in der Summe etwa 100.000 ErzieherInnen, neu ausgebildet worden waren. (KMK-Sekretariat 2003: 320, Tab. BII,8,8a)

■ *Zur Arbeitslosigkeit im Berufsfeld Erzieher/in:* Hier tauchen beträchtliche Probleme auf, die sich aus der Erfassungssystematik der Statistik ergeben. In der Arbeitslosenstatistik, geführt von der Bundesagentur für Arbeit (BA), gibt es keine eigene Kategorie für Erzieher/innen. Vielmehr können Erzieher/innen zwei Kategorien der Arbeitslosenstatistik zugeordnet werden – Berufsklassifikation der BA Systematik-Nr. 862: Heim-

leiter, Sozialpädagogen, oder Systematik-Nr. 864: Kindergärtnerinnen, Kinderpflegerinnen.[84] Dabei weist die Arbeitslosenstatistik für die Kategorie 864 weit höhere Zahlen aus (44.700) als für die Kategorie 862 (15.300) (BA 2003).
Ein Blick in die Bundesstatistik vereinfacht die Betrachtung nicht. Im Unterschied zur Systematik der BA fasst das Statistische Bundesamt unter die Berufsordnungskategorie „Erzieher" ein sehr viel weiteres Feld als nur die AbsolventInnen der Fachschulen für Sozialpädagogik – und selbst dies auch noch uneinheitlich in unterschiedlichen Kontexten:

- In der Statistik der Kinder- und Jugendhilfe werden alle im erzieherischen Sinne tätigen Personen erfasst (also z.B. auch die Kinderpfleger/innen). Für den Bereich der Kindertagesstätten (incl. Krippen und Horte), die den größten Teil des Berufsfeldes abdecken, gibt die Bundesstatistik aber Zahlen über die Qualifikation der Berufstätigen bekannt (StatBA 2004: Tab. 10). Danach waren von den 374.000 Beschäftigten 238.000 Erzieher/innen in Kitas, also etwa zwei Drittel aller Beschäftigten.
- Die Erwerbstätigenstatistik des Bundesamtes für Statistik, die auf dem Mikrozensus basiert, fasst unter der Kategorie „Erzieher" gleichfalls ein weites Spektrum: nicht allein die AbsolventInnen der Fachschulen, sondern alle Arbeitskräfte, die im Berufsfeld „Erziehung" tätig sind. Daher wies sie mit 408.000 Erwerbstätigen in der Kategorie „Erzieher" auch eine deutlich größere Anzahl von Berufstätigen aus als andere Quellen.

Es ist anzunehmen, dass zumindest tendenziell Erzieher/innen mit Fachschulabschluss eher der BA-Systematik-Nr. 862 (Heimleiter, Sozialpädagogen) als der Systematik-Nr. 864 (Kindergärtnerinnen, Kinderpflegerinnen) zugeordnet werden bzw. sich selbst so zuordnen. Daher rechnen wir im weiteren mit der Angabe von seinerzeit 15.000 arbeitslos gemeldeten und also arbeitssuchenden ErzieherInnen.

Aus den beiden bis hierher angestellten Betrachtungen sind zwei wesentliche Diskrepanzen festzuhalten:

■ Die Studie „Die Erzieherin" rechnet für ihren Betrachtungszeitraum (1994–1990) mit jährlich ca. 15.000 AbsolventInnen einer Fachschuler-

[84] 2012 erfolgte eine Umstellung der Klassifikation der Berufe. Es gibt nun eine neue Berufsuntergruppe 8311 „Berufe in der Kinderbetreuung und -erziehung" sowie eine neue Berufsgattung 83193 „Aufsichtskräfte – Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehungspflege". Fortschreibungen über 2011 hinaus sind damit nicht mehr möglich.

zieherIn-Ausbildung, während sich aus der Bundesstatistik für die Zeit ab 1990 jährlich nur 10.000 AbsolventInnen erschließen lassen.

- Die Studie „Die Erzieherin“ konstatiert für ihren Betrachtungszeitraum 12.000 arbeitslos gemeldete Erzieher/innen, während aus der Erwerbslosenstatistik der Bundesagentur für Arbeit angenommen werden kann, dass nach 1990 etwa 15.000 Erzieher/innen arbeitslos waren.

Wenn die Daten, die wir der Bundes- und der BA-Statistik entnommen haben, korrekt sind, dann wäre die Fluktuationsthese relativiert. Allerdings sind die Zahlen der beiden Statistiken mit erheblichen Unsicherheiten behaftet. Dem hat sich ausführlicher eine Untersuchung von Karin Beher (2005: Kap. 6) gewidmet.

Beher weist nach, dass die Absolventen- und Schülerzahlen der amtlichen Statistik zum Teil sehr falsche Angaben aufweisen können. Der Grund: Bei der Zuordnung der Schüler/innen und AbsolventInnen zu den entsprechenden Berufsabschlüssen gemäß der Berufssystematik der Bundesanstalt für Arbeit werden die Erzieher/innen nicht immer genau einer Kategorie bzw. anderen Kategorien, als es eigentlich zu erwarten wäre, zugeordnet.[85] Dies liege am uneinheitlichen Meldeverhalten der Bundesländer.[86]

Beher stellt den offiziell verfügbaren statistischen Daten eine eigene Abschätzung der Absolventenzahlen gegenüber. Auf der Basis eigener Erhebungen ermittelt sie deutlich abweichende Zahlen der Fachschüler/innen (Übersicht 58) und legt eine Schätzung der Absolventenzahlen vor.

Beher errechnet zwischen – gerundet – 36.000 und 45.000 SchülerInnen pro Jahr. Legen wir nun den niedrigeren Wert, also 36.000, auf die drei ausgewählten Ausbildungsjahre um, so ergibt sich eine Absolventenzahl von 12.000 pro Jahr; legen wir den höheren Wert, also 45.000, um, dann ergibt sich eine Absolventenzahl von 15.000 pro Jahr (wobei mögliche Abbrecher/innen, da nicht ermittelbar, außer Acht gelassen werden müssen).

Wir folgen Beher hinsichtlich ihrer Skepsis gegenüber den Daten der Bundesstatistik. Wir gehen also, abgeleitet aus Behers Fachschülerzahlen, davon aus, dass der Möglichkeitsbereich für die Anzahl der jährlichen AbsolventInnen zwischen 12.000 und 15.000 liegt. Entsprechend

[85] zu den Problemen der Statistik vgl. auch Rauschenbach (1990: 263-270)

[86] „der Informationsgehalt der Bundesstatistik in punkto Erzieherinnenausbildung (ist) äußerst rudimentär – wie insbesondere an der Erfassung der Schülerinnen- und Absolventinnenzahlen deutlich wird“ (Beher 2005)

Übersicht 58: Entwicklung der Schüler/innen-Zahlen an Fachschulen in den Berufsklassen „8630 Erzieherin“ und „8610 Sozialarbeit/ Sozialpädagogik“ nach Ländern 1998/1999 bis 2002/2003

Land	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	Veränderung
Ba-Wü[1]	/	/	/	/	8.129	/
Bayern[2]	3.969	4.013	3.928	3.708	3.734	-5,9
Berlin	2.393	1.996	1.927	2.020	2.169	-9,4
Brandenburg	826	693	665	642	721	-12,7
Bremen	604	526	661	422	415	-31,3
Hamburg	2.059	1.578	1.088	920	896	-56,5
Hessen	4.850	4.854	4.650	4.418	4.274	-11,9
Meckl.-Vorpommern	506	666	542	493	501	-1,0
Niedersachsen	4.525	4.197	3.719	3.429	3.163	-30,1
NRW[3]	16.211	14.993	12.737	11.955	12.863	-20,7
Rheinland-Pfalz	4.444	4.224	3.913	3.658	3.579	-19,5
Saarland	647	532	437	608	627	-3,1
Sachsen[4]	781	637	415	467	558	-28,6
Sachsen-Anhalt	392	336	328	341	373	-4,8
Schleswig-Holstein	1.948	1.831	1.746	1.692	1.872	-3,9
Thüringen	878	832	865	867	1.081	+23,1
Westdt. Länder	41.650	38.744	34.806	32.830	41.721	
Ostdt. Länder	3.383	3.164	2.815	2.810	3.234	
Gesamt	**45.033**	**41.908**	**37.621**	**35.640**	**44.955**	

[1] Die Daten für Baden-Württemberg beruhen auf den Angaben „8630 Erzieherinnen o.k.A.“, die laut Auskunft des statistischen Landesamtes Baden-Württemberg die Schülerzahlen in den Ausbildungszweigen „Jugend- und Heimerzieher“ sowie „Arbeitserzieher“ enthalten. Hierzu wurden aus der Berufsfachschultabelle die für Baden-Württemberg ausgewiesenen Daten der Kategorie „sonstige Berufe und ohne Angabe“ hinzugerechnet, die zum größten Teil Schüler/innen im Bildungsgang Erzieher/in an Berufskollegs enthalten.

[2] Für Bayern werden die SchülerInnen an Fachakademien für Sozialpädagogik erfasst.

[3] Die Zahlen für Nordrhein-Westfalen beruhen auf der Addition der Kategorien „8630 Erzieherin o.k.A.“ und „8610 Sozialarbeit/Sozialpädagogik“, da das Statistische Landesamt unter beiden Kennziffern die Anzahl der SchülerInnen, die sich in Bildungsgängen zum Erzieher/zur Erzieherin befinden, an das Statistischen Bundesamt meldet.

[4] In Sachsen werden Erzieher/innen nur unter der Kategorie 8630 ausgewiesen (unter 8610 ist allein die Zahl der Schüler/innen für die Fachkraft soziale Arbeit enthalten).

Quelle: Beher (2005)

werden im folgenden die Berufverbleibsquoten für die beiden begrenzenden Varianten des Möglichkeitsbereichs dargestellt:

■ *Unter der Annahme von 12.000 AbsolventInnen jährlich*: Die Anzahl der berufstätigen Erzieher/innen[87] hat zwischen 1994 und 2003 von 408.000 auf 452.000 zugenommen (Differenz: plus 44.000). Den in dieser Zeit 120.000 ausgebildeten ErzieherInnen steht folglich ein Aufnahmepotenzial des Sektors von 44.000 neuen Arbeitsplätzen plus 38.500 Verrentungen = 82.500 gegenüber. Die Arbeitslosen in Höhe von 15.000 (entsprechend BA-Kategorie 862) füllen die Lücke bis auf 97.500 (neue Erzieher/innen). Wenn man die Anzahl der unter BA-Kategorie 864 erfassten Arbeitslosen hinzuzieht (ca. 44.000), dann ergibt sich sogar ein deutlicher Überschuss an Arbeitskräften, die im Berufsfeld Erzieher/in arbeiten wollen. Jedoch nutzt auch die Arbeitslosenstatistik eine Berufsklassifikation (BA-Kategorien 862 und 864), die nicht mit dem Fachschulabschluss „Erzieher/in" identisch ist.

■ *Unter der Annahme von 15.000 AbsolventInnen jährlich*: Die Anzahl der berufstätigen Erzieher/innen[88] hat zwischen 1994 und 2003 von 408.000 auf 452.000 zugenommen (Differenz: plus 44.000). Den in dieser Zeit 150.000 ausgebildeten ErzieherInnen steht folglich ein Aufnahmepotenzial des Sektors von 44.000 neuen Arbeitsplätzen plus 38.500 Verrentungen = 82.500 gegenüber. Die Arbeitslosen in Höhe von 15.000 (entsprechend BA-Kategorie 862) füllen die Lücke bis auf 97.500 (neue Erzieher/innen), so dass 52.500 Erzieher/innen verbleiben, die offenbar nicht dem Berufsfeld zur Verfügung stehen. Diese 52.500 Personen sind weder in der Arbeitslosenstatistik sichtbar, noch können sie im Berufsfeld eine Beschäftigung gefunden haben. Denn dieses Potenzial hatten wir bereits von den Neuankömmlingen auf dem Arbeitsmarkt abgezogen. Für diesen Fall ergibt sich also eine erhebliche Fluktuation aus dem Berufsfeld heraus in Höhe von ca. 35 Prozent der im betrachteten Zeitraum ausgebildeten Erzieher/innen.

Die entscheidende Unwägbarkeit beider Berechnungen bleiben die Arbeitslosen, denn möglicherweise waren 2003 deutlich mehr als 15.000 Erzieher/innen mit Fachschulabschluss arbeitslos. Wenn man die Anzahl der unter BA-Kategorie 864 (Kindergärtnerinnen, Kinderpflegerinnen) erfassten Arbeitslosen hinzuzieht (ca. 44.000), dann ergibt sich nur noch

[87] „Erzieher" nach der Bezeichnung der Erwerbstätigenstatistik, wobei nicht festzustellen ist, wie groß der Anteil derjenigen ist, die wirklich Erzieher/innen mit Fachschulabschluss sind.

[88] vgl. vorangehende Fußnote

Übersicht 59: Fluktuation aus dem Erzieher/innen-Beruf: Modellrechnung 1994 bis 2003

Kategorien	Einzelne Posten	Salden für Schlussrechnung			
		Variante 1: niedrige Absolventenzahlen, niedrige Arbeitslosigkeit	Variante 2: niedrige Absolventenzahlen, hohe Arbeitslosigkeit	Variante 3: hohe Absolventenzahlen, niedrige Arbeitslosigkeit	Variante 4: hohe Absolventenzahlen, hohe Arbeitslosigkeit
Absolvent-Innen	Variante 1 und 2: **12.000 pro Jahr** Variante 3 und 4: **15.000 pro Jahr**	120.000	120.000	150.000	150.000
Arbeitslose	Berufsklassifikationen 862 + 864: 59.000		-59.000		-59.000
	(davon Berufsklassifikation 862: 15.300)	-15.300		-15.300	
Zunahme der Arbeitsplätze	Erwerbstätige ErzieherInnen 1993	1993 laut Erwerbstätigen-Statistik des Bundesamtes für Statistik 408.000 Erzieher/innen erwerbstätig			
	Erwerbstätige ErzieherInnen 2003	2003 laut Erwerbstätigen-Statistik des Bundesamtes für Statistik 452.000 Erzieher/innen erwerbstätig			
	Differenz	Insgesamt arbeiteten 2003 44.000 mehr Erzieher/innen auf dem Arbeitsmarkt als 1993. Der Arbeitsmarkt konnte 44.000 neue Erzieher/innen absorbieren			
		-44.000	-44.000	-44.000	-44.000
Verrentung	Westdeutschland	Unter den ErzieherInnen in Westdeutschland beträgt der Anteil der 40- bis 65-Jährigen 1993: 65.400. Wenn jedes Jahr ein Fünfundzwanzigstel dieser Gruppe in Rente geht, ist für die 10 Jahre bis 2003 mit kalkulatorischen Verrentungen in 26.200 Fällen zu rechnen.			
	Ostdeutschland	Unter den ErzieherInnen in Ostdeutschland beträgt der Anteil der 40- bis 65-Jährigen 1993: 30.700. Wenn jedes Jahr ein Fünfundzwanzigstel dieser Gruppe in Rente geht, ist für 10 Jahre bis 2003 mit kalkulatorischen Verrentungen in 12.300 Fällen zu rechnen.			
	Summe der Verrentungen Ost und West	-38.500	-38.500	-38.500	-38.500
Endergebnis		22.200	-21.500	52.200	8.500

Interpretationen	Variante 1	22.200, die durch Fluktuation aus dem Berufsfeld ausscheiden, wenn man die niedrigere Arbeitslosenzahl heranzieht (2,2 %)
	Variante 2	Bei der höheren Erwerbslosenzahl kommt man auf eine Überversorgung des Berufsfeldes von 21.500 ErzieherInnen, da mehr Beschäftigte + Beschäftigungswillige als Beschäftigungsmöglichkeiten vorhanden sind
	Variante 3	52.200, die durch Fluktuation aus dem Berufsfeld ausscheiden, wenn man die niedrigere Arbeitslosenzahl heranzieht (34,8 %)
	Variante 4	8.500, die durch Fluktuation aus dem Berufsfeld ausscheiden, wenn man die niedrigere Arbeitslosenzahl heranzieht (5,7 %)

ein moderater Satz von Arbeitskräften, die nicht mehr dem Berufsfeld zuzuordnen sind (8.500 Personen), der in etwa sieben Prozent der neu ausgebildeten Erzieher/innen entspricht.

Allerdings muss hier wiederum auf die Probleme der Statistik hingewiesen werden: Auch die Arbeitslosenstatistik nutzt eine Berufsklassifikation (BA-Kategorien 862 und 864), die nicht mit dem Fachschulabschluss „Erzieher/in" identisch ist. Fazit: Es gibt keine Kategorie in der Arbeitslosenstatistik, die eine eindeutige Aussage dazu erlaubt, wie viele Erzieher/innen mit Fachschulabschluss arbeitslos gemeldet waren (und sind). (Übersicht 59).

Wie dargestellt, ist es möglich, dass die Fluktuation der Erzieher/innen mit Fachschulabschluss aus dem Beruf hinaus bis zu einem Drittel beträgt. Ob die positiveren Berechnungsvarianten eher die reale Situation treffen, lässt sich anhand zweier länderbezogener Studien auf Plausibilität prüfen:

- Eine 2013 vorgelegte Untersuchung für Bayern kam zu folgendem Ergebnis: „Von der bayerischen Absolventenkohorte 1994 sind im Jahr 2010 noch 57 Prozent als Erzieherin tätig. […] Der Verbleib in Beschäftigung … liegt durchgängig höher als der Verbleib im Beruf." Zudem wurde ermittelt, dass der Rückgang der Beschäftigung im erlernten Beruf besonders stark in den ersten Jahren nach dem Berufseinstieg ausfiel. (Böhme/Eigenmüller 2013: 9)

- Letzteres war auch das Ergebnis einer Studie zu Rheinland-Pfalz. Nach dieser weisen knapp 20 Prozent der Erzieher/innen eine prekäre Erwerbslage mit mehr als acht Wechseln im Erwerbsverlauf auf: „ihre Wechsel erfolgen häufig bereits innerhalb der ersten beiden Jahre nach Aufnahme einer Tätigkeit". (Sell/Kersting 2010: 4)

Eine letzte Plausibilitätsprüfung ermöglicht unsere schriftliche Befragung (2013) von BerufseinsteigerInnen mit Fachschul- und mit Hochschulabschluss (n=199).[89] Darin wurden drei hier relevante Fragen gestellt: Was könnte Sie dazu veranlassen, ihre gegenwärtige Stelle zu wechseln? Wie lange wollen Sie insgesamt in einem frühpädagogischen Beruf tätig sein? Warum wollen Sie nicht bis zur Rente in der Frühpädagogik arbeiten?

Die Antworten auf die erste Frage zeigen, dass nur eine Minderheit akut zu einem Wechsel bereit wäre. 17 Prozent der Befragten denken darüber nach, ihr jetziges Arbeitsverhältnis zu kündigen oder haben bereits gekündigt. Aufgrund welcher Aspekte ein Arbeitsplatzwechsel mög-

[89] Durchführung: *Johannes Keil* und *Christoph Schubert*

licherweise vollzogen würde, zeigt Übersicht 60. Wie sich zeigt, wird die Bezahlung als wichtigster potenzieller Wechselgrund genannt.

Übersicht 60: Akute potenzielle Gründe für einen Stellenwechsel

Wechselgrund	**Fachschul-absolventInnen** (n=147, in %)	**Hochschul-absolventInnen** (n=52, in %)	**Gesamt** (in %)
Wunsch, eine andere Tätigkeit auszuüben	18	25	20
Arbeitsplatz nahe am Wohnort	20	12,5	18
bessere Bezahlung	48	52	49
besseres Arbeitsklima	24,5	8	20
bessere Karrieremöglichkeiten	24,5	31	27
Position mit mehr Verantwortung	19,5	29	22
bessere Arbeitszeiten	14,5	10,5	13,5

Eigene Befragung. Mehrfachnennungen möglich

Die Antworten auf die beiden anderen Fragen – nach prognostzierten Berufsverbleib bzw. -ausstieg – präsentiert Übersicht 61.

Übersicht 61: Prognose des Berufsverbleibs und möglicher Ausstiegsgründe

		Fachschul-absol-ventInnen (n=147, in %)	**darunter Männer** (n=10, in %)	**Hochschul-absol-ventInnen** (n=52, in %)
Berufsverbleibsabsicht bis zur Rente		36,5	50	42
Prognosti-zierte Ausstiegs-gründe	schlechte Karrieremöglichkeiten	23,5	75	21,5
	zu hohe Arbeitsbelastung	74	75	64
	zu geringes Einkommen	44	75	57

Eigene Befragung. Mehrfachnennungen möglich

Die Antworten zum vermutlichen Berufsverbleib bis zum Renteneintritt zeigen recht deutlich, dass ein Verlassen des Berufsfeldes von der Mehrheit der Befragten für zumindest möglich gehalten wird. Dabei sind sich aber die Berufsanfänger/innen mit Hochschulabschluss in höherem Maße sicher, ihr gesamtes Berufsleben in der Frühpädagogik zu verbringen. Als ein Berufsfeld, das über 50 Prozent der Berufseinsteiger/innen vor der Rente zu verlassen beabsichtigen, kann die Frühpädagogik insgesamt nicht als sonderlich attraktiv gelten. Relativierend zu berücksichtigen ist

dabei jedoch, dass 21 Prozent derjenigen Befragten, die vor der Rente auszuscheiden beabsichtigten, ihre Berufstätigkeit dann ganz beenden wollen und 33,5 Prozent für die verbleibende Zeit bis zum Renteneintritt einen anderen Beruf anstreben, der zumeist dem Pädagogik- oder Pflegesegment zuzurechnen ist.

Die Karriere- und Einkommensaussichten scheinen vor allem für die Männer unter den Befragten ein größeres Problem im Berufsleben darzustellen. Die Berufsanfänger/innen mit Hochschulabschluss prognostizieren in geringerem Maße als die FachschulabsolventInnen eine zu hohe Arbeitsbelastung als möglichen Ausstiegsgrund. Das könnte auf eine gefestigtere Selbstwirksamkeitserwartung hinweisen. Dagegen sind die Erwartungen der HochschulabsolventInnen im Blick auf ihr späteres Einkommen offenbar sorgenvoller als diejenigen der Fachschulerzieher/innen.

Die Gesamtheit dieser Plausibilitätsprüfungen zugrundelegend, wird man annehmen dürfen, dass sich die Flucht aus dem Erzieher/innen-Beruf eher in der Größenordnung der oben beschriebenen Ein-Drittel-Variante bewegt.

4.2. Mögliche Akademisierungswirkungen

Wird nun – den Annahmen der Humankapitaltheorie folgend – angenommen, dass akademisch ausgebildete FrühpädagogInnen mit geringerer Wahrscheinlichkeit das Berufsfeld verlassen als nichtakademisch ausgebildete Erzieher/innen, dann ergeben sich durch die Akademisierung deutlich niedrigere gesellschaftliche Ausbildungskosten je im Beschäftigungssystem befindlicher Fachkraft. Denn es fallen zusätzliche gesellschaftliche Kosten an, wenn für die Besetzung einer Stelle deutlich mehr als eine Person ausgebildet werden muss, weil ein großer Teil der Ausgebildeten nach kurzer Zeit wieder aus dem Beruf ausscheidet.

4.2.1. Der Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Berufsverbleibsquote

Ist es realistisch anzunehmen, dass eine höhere Qualifikation die Neigung zum Berufsverbleib fördern würde?

Für den Berufsverbleib von FrühpädagogInnen mit Hochschulabschluss können noch keine hinreichend verlässlichen Daten vorliegen, da die Akademisierung erst seit zehn Jahren läuft. Es können aber ersatz-

weise Verbleibsquoten vergleichbarer Berufsfelder und Ausbildungen herangezogen werden, um die Annahme zu prüfen, dass akademisch ausgebildete Arbeitskräfte höhere Verbleibsquoten aufweisen, als dies bei Personal mit Fachschulqualifikation der Fall ist.

Wir greifen hier auf Erkenntnisse über den Berufsverbleib von AbsolventInnen pädagogischer Studiengänge zurück. 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 eine Erwerbstätigkeitsquote in dieser Gruppe von insgesamt 83 Prozent ermittelt.[90]

Wenn nun die Verbleibsquoten der Fachschulerzieher/innen tatsächlich deutlich niedriger sind, dann ergeben sich einerseits erhöhte Ausbildungsbedarfe, die höhere Kosten verursachen. Andererseits verweist das Berufsverbleibsverhalten der DiplompädagogInnen darauf, dass ein akademischer Charakter der Ausbildung die Berufsverbleibsorientierung stabilisieren kann. Die höheren Kosten verhalten sich proportional zu den Fluchtquoten aus dem Berufsfeld. Das heißt: Wenn die Berufsverbleibsquote der Erzieher/innen bei etwa 65 Prozent liegt, dann fallen die Ausbildungskosten 35 Prozent höher aus, weil 35 Prozent mehr Erzieher/innen ausgebildet werden müssen, um den Bedarf zu decken.

4.2.2. Der Zusammenhang von Berufsverbleibsquote und Ausbildungskosten

Vergleicht man nun die verschiedenen Verbleibsquoten miteinander, so lassen sich die unterschiedlichen gesellschaftlichen Kosten für die verschiedenen Ausbildungen ermitteln. Diese Kosten verhalten sich dabei wie folgt: Je niedriger die Berufsverbleibsquote, desto höher die gesellschaftlichen Ausbildungskosten für eine im Berfusfeld tätige Arbeitskraft, und umgekehrt: je höher die Berufsverbleibsquote, desto niedriger die gesellschaftlichen Ausbildungskosten pro Arbeitskraft im Berufsfeld.

Für den Berufsverbleib von FrühpädagogInnen mit Hochschulabschluss können, wie erwähnt, noch keine belastbaren Daten vorliegen.

[90] „So weisen die Magister-PädagogInnen in den ersten Jahren nach Abschluss des Studiums eine hohe *Erwerbsorientierung* auf: 83% – und damit ebenso viele wie bei den Diplom-PädagogInnen – waren zum Befragungszeitpunkt erwerbstätig“ (Fuchs 2004: 77).

Verlässliche Aussagen zu den studierten Fachkräften werden sich hierzu erst in etwa zehn Jahren gewinnen lassen. Ersatzweise kann aber auf die 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 PädagogInnen sind in ihrem Studienfach auch beruflich tätig. Das sind um 15 Prozentpunkte mehr als bei den Fachschul-ErzieherInnen.

Daraus folgt: Wenn die Berufsverbleibsquoten von akademisch ausgebildeten FrühpädagogInnen das gleiche Niveau wie bei den DiplompädagogInnen erreichte, 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 eine Fachschulausbildung absolvieren, liegen deutlich vor denen der Fachkräfte, die an einer FH oder Universität studiert haben.
- Die Kosten für eine FH-Fachkraft fallen in dieser Betrachtung 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.[91]

Dies spricht in einer Perspektive, die Berufsbiografien zugrundelegt, für eine verstärkte Akademisierung.

[91] vgl. zu den Zahlen auch oben B. 2.3.3. Kosten unter Einbeziehung der Berufsverbleibsquoten

5. Erwartung Nr. 5: Mehr Männer in Kitas

Das Thema betrifft die bisher weitestgehende Abwesenheit von Männern in der Frühen Bildung und die (vermuteten) Wirkungen dieser Abwesenheit. Es lässt sich einführend zunächst sinnfällig illustrieren, indem man sich die umgekehrte Situation vorstellt, also die weitestgehende *An*wesenheit von Männern. Lothar Klein hatte ihre Folgen 1999 anschaulich imaginiert (Übersicht 62).

Übersicht 62: Die Männer-Kita

„Stellen Sich einmal vor, in einer Kindertageseinrichtung gäbe es nur Männer. Nehmen wir an, diese Einrichtung hätte fünf Gruppen und einen freigestellten Leiter. Die ca. 100 Kinder hätten es dort Tag für Tag mit neun Männern zu tun. Eine solche Einrichtung würde sich sicher von dem unterscheiden, was Sie kennen.

In **Rollenspielecken** fände man neben Kleidern und Schleiern auch **Schwerter**, eine **Rüstung**, **Polizeimützen**, ein **Lasso**, einen **Cowboygürtel**, einen **Bauarbeiterhelm**, eine **Kochmütze** und eine **Detektivausrüstung**. Die Einrichtung besäße bestimmt einen echten DFB-Fussball im Wert von ca. 200,- DM und in den Gruppen befände sich ein **Kicker** oder ein Tipp-Kick-Spiel. Natürlich wären auch eine **Feuerstelle** und ein selbstgezimmertes **Baumhaus** vorhanden. In den Gruppenräumen wären **Schraubstöcke**, Werkzeug, Lupen und eine ‚**Experimentierecke**', bestimmt auch ein Schuhkarton mit Science-Fiction-Figuren und **jede Menge Autos** selbstverständliches Inventar." (Klein 1999; Herv. P.P.)

Nun ist seither weder die Männer-Kita entstanden, noch hat der Männeranteil am frühpädagogischen Fachpersonal durchschlagend zugenommen. Vor diesem Hintergrund mag es kontraintuitiv sein, dass die von Klein geschilderte ‚Männer-Kita' anderthalb Jahrzehnte später offenbar auch ganz ohne Männer entstanden ist. Das Personal in den Einrichtungen nimmt, wo immer die Ressourcen dafür mobilisiert werden können, die Herausforderungen offensiv an, wie Donata Elschenbroich schildert (Übersicht 63).

Übersicht 63: Die Entstehung der Männer-Kita ganz ohne Männer

„Man trifft … heute auf **Forscherecken**, die **Kaputtwerkstatt**, auf **Atelier** und **Theaterpodium**, vielleicht auf ein **Wasserlabor**, eine **Großbaustelle** im Garten neben Hochbeet und Insektenhotel. Da gibt es **Weltwissenvitrinen** mit interessanten Alltagsgegenständen zum Ausleihen und Untersuchen daheim, die Tausch- und Recycling-Vitrine, ein **Zahlenzimmer**, eine Kinderküche, Kisten mit Alltagsgegenständen aus vielen Ländern. […] Es gibt die **Waldtage**, spielzeugfreie Wochen, Ausflüge in die Stadtteilbibliotheken, Partnerschaften mit Kindergärten in Afrika und Asien, Partnerschaften mit Grundschulen in der Nachbarschaft." (Elschenbroich 2015; Herv. P.P.)

Bereits diese Gegenüberstellung mag darauf hinweisen, welche Stereotypenfallen bei dem nun zu verhandelnden Thema lauern. Darüber hinaus hat das Thema aber auch weiterführende Implikationen: Wie wirkt sich die Öffnung eines Berufsfeldes, das im Rahmen einer von Geschlechterungleichheit geprägten Berufsordnung bislang eindeutig weiblich imprägniert war, im Zusammenhang von Aufstieg und Geschlecht aus?

Wir gehen in drei Schritten vor. Zunächst werden Rollenerwartungen und Rollenverhalten in ihren binären Geschlechterzuschreibungen behandelt (nachfolgend 5.1.). Sodann wird eine empirische Bestandsaufnahme der quantitativen Geschlechterrepräsentanz innerhalb der verschiedenen Ausbildungsvarianten und beruflichen Einsatzmöglichkeiten im frühpädagogischen Feld unternommen (5.2.). Schließlich werden geschlechtsspezifische Rollenmodelle anderer Berufsfelder dargestellt, die für die Entwicklungen in der Frühpädagogik informativ sein können (5.3.).

5.1. Rollenerwartungen und Rollenverhalten[92]

Welche Auswirkungen es hat, wenn auch Männer in frühkindlichen Bildungssituationen präsent sind, ist bislang nicht verlässlich empirisch aufgeklärt. Ersatzweise wird mit Annahmen gearbeitet, die z.T. wissenschaftlich, z.T. politisch begründet werden. Deren wichtigste sind zweierlei:

- Männliche Fachkräfte machten andere Lern- und Spielangebote als weibliche, und
- Männer seien vor allem für die Jungen in den Kindertageseinrichtungen notwendige oder hilfreiche Rollenvorbilder und Identifikationsfiguren.

Daneben werden weitere Argumente unterschiedlichster Herkunft für eine gestärkte Präsenz von Männern vorgetragen:[93]

■ Gleichstellungspolitisch sei die Erhöhung des Männeranteils in weiblich dominierten Berufen ebenso anzustreben wie die Erhöhung des Frauenanteils in männlich dominierten Berufen. Wenn 50 Prozent Frauen in Unternehmensvorständen angestrebt werden, müssten auch 50 Prozent Männer in Kitas ein Ziel sein.

[92] unter Mitarbeit von **Johannes Keil** und **Christoph Schubert**

[93] vgl. etwa Eibeck (2010), Prosinger (2012) und Deuschle (2013)

■ Eltern wünschten mehrheitlich, dass ihre Kinder nicht ausschließlich von weiblichen Pädagogen betreut werden.

■ Um im Sozialisationsprozess den Dialog der Geschlechter erlernen zu können, müssten Kinder einen solchen Dialog erleben können, was das Vorhandensein von Männern im Alltag wesentlich voraussetze:

> „Gemeinsame Erziehung durch Frauen und Männer ist eine Herausforderung, weil geschlechtstypische Unterschiede aufeinander prallen können oder plötzlich Dinge, die vorher ‚klar' waren, nun von Frauen und Männern ausgehandelt werden müssen. Solche Störungen und Irritationen können bereichernd sein, allerdings nur, wenn eine Auseinandersetzung damit möglich ist und ggf. auch fachlich begleitet wird." (Rohrmann in Keller/Rohrmann 2011).

■ Die kollektive Intelligenz von Teams steige, wenn sie geschlechtsgemischt zusammengesetzt seien (Woolley et al. 2010).

■ Das EU-Netzwerk „Kinderbetreuung" hatte 1996 empfohlen, dass 20 Prozent der Beschäftigten in öffentlichen Kindertageseinrichtungen Männer sein sollten: „Wir halten das verstärkte Auftreten von direkt mit Kindern arbeitenden Männern in Einrichtungen für ein Mittel, geschlechtsstereotype Rollen in Frage zu stellen. Diese Arbeit der Männer dient dem Wohl der Kinder und ist eine Möglichkeit, eine verstärkte Anteilnahme von Vätern zu ermutigen" (Netzwerk Kinderbetreuung 1996: 24).

Im wesentlichen lassen sich zwei Gruppen der Argumente bilden: Die der einen rekurrieren auf pädagogische Wirkungen der Anwesenheit von Männern – bzw. genauer: die gemeinsame Anwesenheit von Frauen und Männern – in der Arbeit mit den Kindern. Die andere Gruppe von Argumenten sieht positive Effekte der Teamentwicklung und -arbeit, die sich aus einer Geschlechtermischung ergäben.

5.1.1. Männer und Frauen: Pädagogische Wirkungen

Die Annahme, dass das Geschlecht von PädagogInnen in Erziehungsprozessen eine Rolle spiele, wird durch empirische Hinweise relativiert. Zwar gebe es Indizien, dass z.B. Väter in der Erziehung ihrer Kinder mehr als Herausforderer wirkten und Mütter stärker bildungsorientiert handelten. Doch dass sich dies auch in der professionellen Erziehung auswirke, sei noch nicht belegt (Brandes 2012). Eher gebe es gegenteilige Indizien (Brandes et al. 2015: 31).

Entscheidender sei offenbar das Geschlecht *der Kinder*, da Jungen und Mädchen unterschiedlich behandelt würden – und zwar ebenso von

Erzieherinnen wie von Erziehern. Diese geschlechtsstereotypen Konnotationen passierten ihnen gleichsam ‚unter der Hand', „selbst wenn sie in der Reflexion klischeehaften Geschlechtsmustern glaubhaft kritisch gegenüberstehen" (ebd.: 32).

Ebenso aber deute nichts darauf hin, dass die Rollenbilder von Erziehern stärker geschlechtstypisch seien als die der Erzieherinnen: „Eher ist das Gegenteil der Fall, weil schon die Entscheidung für einen traditionell als ‚weiblich' angesehenen Beruf eine gewisse Distanz zu traditioneller ‚Männlichkeit' voraussetzt." (Rohrmann in Keller/Rohrmann 2011)

Das wiederum verhindert bislang aber offenbar nicht, dass Männer in Kita-Teams andere Aufgaben übernehmen oder ihnen solche implizit zugewiesen werden. Ein Erzieher: „Ich bin hier oft fürs Grenzensetzen zuständig." Die Kinder, so sagten seine Kolleginnen, hörten eher auf seine tiefe Stimme. (Prosinger 2012) Männer übernähmen vermeintlich männliche Aufgaben: toben und raufen, Handwerkliches und Sport:

> „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)

Bislang präsentierten aber wohlwollende Porträts in den Medien vor allem Kerle wie aus dem Märchenbuch. Die Artikel bemühten sich redlich, Vorurteile wie „Weichei" und „Weiberkram" zu zerstreuen – und landeten gerade deshalb in der Klischeefalle: „Weil sie Erzieher als Tausendsassas darstellen, zementieren sie gängige Geschlechterstereotype. Die pädagogischen Superhelden sind ‚Schränke mit Herz', Vorbilder fürs Grobe und dennoch fürsorglich." (Gesterkamp 2012)

Soweit empirische Erkenntnisse vorliegen, zeigen diese aber immerhin an, dass es Unterschiede gibt, was männliche und weibliche Fachkräfte jeweils mit den Kindern tun und welche Interessen und Neigungen der Kinder sie bevorzugt aufgreifen. Hinsichtlich professioneller Qualitätsstandards zeigten sich keine Differenzen, aber hinsichtlich der Materialien, Themen und Spielprinzipien, die zugleich mit denen von Jungen und Mädchen – die nicht quasi geschlechtsneutral in die Interaktion einträten – korrespondierten:

> „Mit mehr männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ist eine Chance gegeben, neue Angebotsräume für Kinder zu eröffnen. Dies führt aber nicht automatisch zur Überwindung geschlechtstypischer Strukturierungen im Kitaalltag und damit verbundener möglicher Benachteiligun-

gen von Jungen oder Mädchen. Vielmehr stehen die Teams in den Einrichtungen vor der Herausforderung, Geschlechtsstereotype (noch) stärker zu reflektieren und der Versuchung zu widerstehen, mit dem Vorhandensein von männlichem Personal neue geschlechtstypische Zuordnungen zu etablieren." (Brandes et al. 2015: 31, 33)

Wie erleben es die Berufseinsteiger/innen – verhalten sich männliche und weibliche Frühpädagogen im Beruf grundsätzlich unterschiedlich? In unserer schriftlichen Befragung (2013, n=199) antworten auf diese Frage sieben von insgesamt zehn Männern mit „ja", der Rest verneint. Bei den Frauen stimmen 54 Prozent der Frage zu. Aus den Kommentierungen ihrerer Wertungen lassen sich fünf Begründungen gruppieren, die von den weiblichen Berufseinsteigern angegeben werden:

- Männer greifen weniger ein
- Männer sehen alles lockerer
- Männer sind objektiver
- Männer sind nicht so emotional
- Männer sind vor allem wichtig für Jungen.

Unsere schriftliche Befragung von FachschülerInnen und Studierenden im letzten Ausbildungsjahr (2013, n=217) kommt zu vergleichbaren Ergebnissen, wie hier mit einer Auswahl der Kommentare auf die offene Antwortoption illustriert werden soll (Übersicht 64).

Es scheint sich hier zu bestätigen, was Rose/Stibane (2013: 34) aus einer Analyse der Männer-in-Kitas-Debatte destilliert haben: Die Propagierung männlicher Beteiligung an der Erziehung und Bildung von Kindern, die einerseits einen geschlechterdemokratischen Impuls enthält, erzeuge andererseits in ihren Argumentationen unbeabsichtigt polare und essentialisierende Geschlechterbilder, die doch gerade überwunden werden sollen. Der Grund: Für die männliche Präsenz werde vor allem auf die Unterschiede *zwischen* den Geschlechtern abgehoben und damit den Geschlechtergruppen tendenziell spezifische und typische Merkmale zugeschrieben. „So werden in der öffentlichen Debatte teilweise unbeabsichtigt traditionelle Geschlechterklischees und geschlechtsspezifische Arbeitsteilungen reproduziert."

Unsere Interviews bestätigen ganz überwiegend die positiven Einschätzungen der Rolle von Männern in der Arbeit mit den Kindern. Ein Quereinsteiger in die Erzieherausbildung mit Fachschulabschluss:

„Die Eltern freuen sich, die sind überglücklich, dass endlich mal ein Mann da ist. Ich mache eine Fußball-AG. Eine Frau würde keine Fußball-AG machen. Ich bewege mich halt mit den Kindern viel und renne

*Übersicht 64: Kommentare zu Unterschieden männlichen und weiblichen Erziehungsverhaltens (Fachschüler/innen- und Studierendenbefragung)**

Unterschiede im Interaktionsverhalten mit den Kindern
Männer sind wesentlich lockerer und machen sich weniger Sorgen. (HS/w)
Männer sind offener, mutiger, risikofreudiger. (FS/w)
Frauen erfahre ich häufiger zögerlich und unsicher. Während die Erzieherinnen mit den Kindern noch über die Regeln sprechen, sind die Erzieher mit den Kindern schon längst beim Bolzen. (FS/m)
Männliche Frühpädagogen sind eher sportlich aktiv im Umgang mit den Kindern (Fußball, Fangen, Klettern, Sandburgen bauen ...). Sie suchen definitiv andere kreative Gestaltungsmöglichkeiten für Kinder heraus (Ausmalbilder, Bastelangebote etc.). Sie behandeln mit den Kindern andere Themen. (Flugzeuge, Polizei etc.) Sie suchen für die Kinder andere Lieder aus. (FS/m)
Die weiblichen Frühpädagogen halten sich gerne stärker an Regeln, jedoch erklären sie diese dem Kind viel zu häufig, anstatt sie ruhig und pragmatisch durchzusetzen. (FS/w)
Männer haben meist weniger Angst um die Kinder, trauen ihnen mehr zu, vor allem bei Bewegungen, Umgang mit Werkzeugen, Materialien. Männer toben mit den Kindern mehr als Frauen. (HS/w)
Frauen nehmen dem Kind schneller Dinge aus der Hand. Männer machen oftmals klarere, kurze, prägnante Ansagen, anderes Spielverhalten, andere Impulsgebung beim Spiel. (FS/w)
Männer sind meist gelassener, ruhiger und trauen den Kindern mehr zu. (HS/m)
Männer sind lockerer im Umgang mit dem Kind, nicht so extrem darauf fokussiert, einen perfekten pädagogischen Ablauf zu erstellen. Sie arbeiten spontaner. (FS/w)
Männer sind für Kinder oft die besseren Spielkameraden, wohingegen Frauen strukturierter an die Arbeit mit Kindern herangehen. (FS/w)
Männer sind im allgemeinen eher ruhig und konsequenter als Frauen. (FS/w)
Männliche Kollegen vernachlässigen manchmal die Probleme der Kinder und beschränken sich mehr auf Toben, Spielen, etc. Am besten ist wohl ein Team aus männlichen und weiblichen Kollegen. (FS/w)
Erzieher haben oft einen anderen Zugang zum Kind, unterscheiden sich in der Art und Weise im Umgang, haben andere Zeiteinteilungen und ein anderes Strukturierungsbedürfnis. (HS/w)
Männer begegnen den Kindern oft auf einer anderen, für mich schwer beschreibbaren Ebene, die von Frauen vielleicht unbeachtet bleibt. (HS/w)
Ich finde männliche Kräfte gerechter! Sie sind objektiver im Umgang mit den Kindern! (HS/w)
Emotionalität und Empathie
Frauen sind meiner Ansicht nach einfühlsamer und besitzen deutlich mehr Emphatie, sodass sie sich mehr in die Probleme der Kinder einfühlen können. (FS/w)
Männliche Frühpädagogen können meiner Meinung nach eine bessere Trennung von persönlichen und professionellem Verhalten hinbekommen, während weibliche Frühpädagogen immer wieder von Emotionen geleitet werden und sich auf eine professionelle Distanz und Nähe zu den Kindern besinnen müssen. (HS/w)

Männer arbeiten in manchen Situationen sachlicher, mit weniger Emotion und sind dadurch weniger persönlich involviert (keine Muttergefühle). (FS/m)
Ich habe das Gefühl, dass männliche Kollegen eher entspannter sind im Umgang mit den Kindern und dass sie auch emotional mehr aushalten bzw. verkraften können. (FS/w)
Männer sind grober und haben nicht so das Feingefühl. (FS/w)
Weibliche Frühpädagogen können sich häufig besser in die Situation und Emotionen der Mütter hineinversetzen und haben teilweise eine höhere Empathiefähigkeit. Daher denke ich, dass für eine angemessene Entwicklung der Kinder ein gemischtes Personal in einer Einrichtung von wesentlicher Bedeutung ist. (HS/w)
Als Frau habe ich andere Erfahrungen gemacht, auch aus biologischen, z.B. eigene Erfahrung mit Schwangerschaft, Geburt, Stillen – nicht unbedingt notwendig, aber ggf. Anknüpfungspunkte für Elterngespräche. (HS/w)
Frauen sind näher an Kindern dran, weil sie selbst Kinder bekommen können. (HS/w)
Männer und Jungs
Nur Männer können für Jungs eine identitätsstiftende Bezugsperson sein. Außerdem sind Männer meist risikofreudiger und machen mit den Kindern mehr Quatsch. (FS/m)
Die männlichen Frühpädagogen improvisieren mehr in ihrem Verhalten und haben allein durch ihre meist ruhigere Art eine größere Anziehungskraft auf Jungen. (FS/w)
Die Kinder sind begeistert von Männern, vor allem Jungs, da sie oft aus alleinerziehenden Familien stammen und somit wenigstens einen männlichen Bezug erfahren. (HS/m)
Frauen haben oftmals weniger Verständnis für Tätigkeiten, die von vielen Jungen bevorzugt werden oder für lauteres und bewegungsfreudiges Spiel als Männer. (HS/w)
Männer achten eher auf jungengerechte Pädagogik. (FS/m)
‚Typisch männliche' und ‚typisch weibliche' Tätigkeiten
Frauen legen oft großen Wert auf Äußerliches wie etwa die Deko und die Einrichtung der Räumlichkeiten. (HS/w)
Übernehmen typisch männliche Tätigkeiten (Handwerkliches, in Werkstatt, Außengelände, sportliche Aktivitäten). Weibliche Fachkräfte agieren teilweise im Hintergrund, in gestalterischen, künstlerischen Aktivitäten. (HS/w)
Die Interessen und Neigungen im handwerklichen Bereich unterscheiden sich oft: Männer arbeiten lieber mit Holz und Metall; Frauen basteln, malen und töpfern lieber. Auch sonst Männer mögen mehr Naturwissenschaft und Technik, Frauen mehr Sprachen und Künste. (HS/w)

* Legende: FS/w = Fachschülerin | HS/w = Studentin | HS/m = Student

mit denen rum. Das ist ja so, dass Männer dieses Explorationsverhalten von Kindern fördern, weil die halt nicht so – naja, ich bin schon fürsorglich, aber man lässt die auch mal machen so. Wenn die sich auch mal prügeln, die müssen sich auch mal prügeln. Jungs vor allen Dingen. Klar, wenn es zu hart wird, gehe ich dazwischen und nehme die auseinander. Jungs brauchen das, das ist ganz normales Verhalten. Und ich glaube, die Eltern, die mögen das. […] Ja, klar Mädels prügeln sich natürlich auch mal, für Mädels ist das auch wichtig, ich merke das. Die kommen ja auch an, setzen sich auf den Schoß. Manche Mütter sind ja auch alleine. Da merkt man halt, man ist der Papa-Ersatz in dem Moment in der Betreuungszeit."

Gleichwohl zeichneten die überwiegend positiven Einschätzungen der pädagogischen Rolle von Männern in der Frühen Bildung ein unvollständiges Bild, wenn die auch bestehenden gesellschaftlichen Vorbehalte abgeblendet blieben. Hier zeigt sich in unserer Befragung von FachschülerInnen und Studierenden im letzten Ausbildungsjahr ein ausgeprägtes Problembewusstsein. Ein Student notierte:

> „Originalaussage einer Erzieherin im Jahr 2013: ‚Ein Mann hat im Kindergarten nichts zu suchen, schließlich ist ja auch die Erziehung in der Familie Sache der Mütter.' Die Dame ist Erzieherin, Gruppenleiterin und stellvertretende Leiterin der Kita.'"

„Durch die offen vorgetragenen Vorbehalte gegenüber männlichen Frühpädagogen durch die weiblichen Mitarbeiterinnen", so ein anderer Student, „überträgt sich eine gewisse Grundangst auf die Eltern." Mehrfach geben Befragungsteilnehmer/innen an, dass „männliche Frühpädagogen von Eltern oft mit Misstrauen betrachtet" werden. Dies bezieht sich augenscheinlich immer wieder auf einen latenten Missbrauchsverdacht:

> „Ich werde als Mann in der aktuellen Gesellschaft immer wieder mit Vorurteilen konfrontiert werden, da in den Köpfen der Menschen der Vorbehalt steckt, dass mit Kindern arbeitende Männer pädophil seien. Bis dieser Generalverdacht weg ist, wird es ein langer Weg werden." (Student)

> „Männer müssen sie sich oft mit Dingen auseinandersetzen, die bei Frauen nie eine Rolle spielen – Thema sexueller Missbrauch von Kindern. Geht ein Erzieher mit einem Kind auf die Toilette wird das oft immer noch beobachtet. Bei Erzieherinnen ist diese Situation das normalste der Welt." (Studentin)

Jenseits latenten Verdachts oder auch nur von Verdachtsannahmen bestehen hier auch interkulturelle Spannungen. Eine Professorin der Frühpädagogik im Interview:

> *„Das einzige, und das ist wirklich ein Genderproblemen, ist immer von den Kitas, aber auch von unseren Studierenden aus die Frage mit Pflegesituationen, wickeln. Sollen, dürfen die jungen Männer Mädchen wickeln? Wie muss man das einfädeln, jetzt gerade in Kitas mit 95 Prozent Familien mit arabischen oder türkischem Hintergrund? Das geht meistens von den Eltern aus, aber oftmals nehmen die Kitas das schon vorweg. Sie wissen schon, was dann wieder kommt, so dass sie dann schon sagen, wickele mal lieber nicht. Dass der dieses Kind nicht wickeln kann, das geht aus bindungstheoretischer Sicht natürlich gar nicht. Aber damit muss man unglaublich sensibel umgehen, denn man kann die Eltern na-*

türlich auch nicht vor den Kopf stoßen. Das ist immer wieder ein Thema."

Ein Erzieher, Quereinsteiger nach Zeitsoldatendienst bei der Bundeswehr, beschreibt seine eigene Unsicherheit im Interview so:

„Als Mann bringt man auch so eine gewisse Angst gegenüber gewissen Vorurteilen mit. Man muss die wickeln, mit den Kindern auf die Toilette, zum Beispiel. Da hab ich halt immer so meine Bedenken, dass man eventuell – also, als Mann ist man da doch immer noch ein bisschen gefährdet in bestimmten Situationen. Und das ist mir ein bisschen unangenehm. […] Als ich das erste Mal ein Praktikum gemacht habe, im Kindergarten, naja, da haben einige Väter schon ein bisschen merkwürdig gekuckt. Konnte ich auch nachvollziehen. Aber für einen selber ist das halt total unangenehm, weil man genau denkt, was der jetzt vielleicht denken mag. […] Aber da bin ich nicht der Einzige, ich weiß, dass es vielen meiner Kollegen so ging, die dann gesagt haben: Ja, also wir machen das nicht."

Jedenfalls, so auch die Anmerkungen in den offenen Kommentarfenstern des schriftlichen Fragebogens, ergäbe sich aus der Wahrnehmung, besonders beobachtet zu werden, bei männlichen Fachkräften dann eine besondere Vorsicht und z.T. Befangenheit: „Da auf Männer mehr geachtet wird, was sie machen, sind diese meistens vorsichtiger" (Student). „Männer sind oft etwas befangener. Sie werden stärker beobachtet" (Fachschülerin).

5.1.2. Frauen und Männer: Teameffekte

Reichlich genutzt wurde in unserer schriftlichen Befragung von FachschülerInnen und Studierenden im letzten Ausbildungsjahr (2013, n=217) die optionale Kommentarfunktion auch zur Frage der Wirkungen der Anwesenheit von Männern (und Frauen) im Team. Angesprochen wurden dabei zwei Themen: zum einen geschlechtsspezifisches Rollenverhalten und daraus resultierende Interaktionen, zum anderen geschlechtsspezifische Chancenverteilungen. Eine Auswahl prägnanter Äußerungen dazu enthält Übersicht 65.

Bemerkenswert ist dagegen, dass in unserer Berufseinsteigerbefragung (2013, n=199) keine weibliche Erzieherin männliche Erzieher mit einem Leitungs- oder Führungsanspruch in Zusammenhang bringt. Das klassische Rollenverständnis, das Männer pauschal zu Führungspersönlichkeiten erklärt, ist hier nicht wahrnehmbar. Verstehbar könnte diese Wahrnehmung mit der Äußerung einer Erzieherin sein: „Alle Männer,

*Übersicht 65: Kommentare zu Teameffekten der Anwesenheit von Männern (Fachschüler/innen- und Studierendenbefragung)**

Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten und daraus resultierende Interaktionen
Männer sehen vieles unkomplizierter, reden nicht alles klitzeklein und handeln eher, was wohl Frauen eher weniger machen – da muss alles zehnmal besprochen werden. (HS/w)
Frauen denken mehr nach, reden viel, Männer handeln. (HS/w)
Männliche Kollegen sprechen oftmals Sachverhalte klarer, direkter und objektiver an. (HS/w)
Männer und Frauen haben unterschiedliche Lösungsansätze, Umgangsformen usw. Das spiegelt sich in der Arbeit wieder (hat allerdings keine Auswirkungen auf die Qualität der Arbeit). (HS/w)
Männer wirken praktischer und konkreter in ihrer Arbeit: Kürzere Ansagen, weniger ausufernde Erklärungsansätze. Frauen erscheinen phasenweise empathischer und kompromissbereiter. (HS/w)
Männer setzen sich mehr durch, sind selbstbewusster und deutlicher mit Grenzensetzen. Frauen ertragen, übernehmen auch ungeliebte Arbeit, sind harmoniebedürftiger. (HS/w)
Oft zeigen sich männliche Frühpädagogen diplomatischer, besonders wenn es um Abläufe und Kommunikation im Team geht. (HS/w)
Ich teile den männlichen Pädagogen eher die Rolle der Gruppendynamiker zu, wohingegen die Pädagoginnen eher die beratende Funktion übernehmen, beobachten, analysieren und dokumentieren. (HS/w)
Die Pädagogen, die ich kenne, sind viel gelassener als die weiblichen Fachkräfte. (FS/w)
Männer sind oft gelassener, es gibt weniger Streit in einem Team, wenn es nicht nur aus Frauen besteht. (HS/w)
Männliche Erzieher steigern sich nicht so sehr in Probleme hinein. Bei weiblichen Mitarbeitern werden Probleme auch schnell persönlich, und das kann sich dann zu einem Problem im Team auswachsen. (FS/w)
Meiner Erfahrung nach wird bei einem größeren Frauenanteil mehr getratscht. (HS/w)
Männer sind nicht so aktiv bei Lästereien innerhalb des Teams beteiligt. (FS/w)
Ich hatte oft das Gefühl, dass Kolleginnen viele ihrer privaten Probleme mit in den Arbeitsalltag bringen und sich mit ihren Kolleginnen darüber austauschen, auch wird leider oft getratscht, und Unstimmigkeiten im Team werden weniger offen kommuniziert. Ich hatte den Eindruck, dass Kollegen diesbezüglich professioneller sind. (HS/w)
Männliche Kollegen gehen etwas weniger emotional an Probleme heran, haben aber nicht immer das nötige Feingefühl (natürlich nicht alle!). (HS/w)
Männer tun so, als wüssten sie mehr. (HS/w)
Geschlechtsspezifische Chancenverteilungen
Männer haben fast immer bessere Chancen, eingestellt zu werden, und werden bevorzugt. (FS/w)
Männer sind beliebter und werden schneller Chef. (HS/w)
Frauen werden unterschätzt. (FS/w)
Gerade wenn es um Lohn oder Stellung geht (z.B. Leitungspositionen), haben Männer oftmals einen Vorteil gegenüber Frauen, was ein Gleichberechtigungsproblem ist. (HS/m)
Männer sind Mangelware und werden deshalb auch mit Ehrfurcht behandelt, während von Frauen pädagogisches Fachwissen erwartet wird. (HS/w)

* Legende: FS/w = Fachschülerin | HS/w = Studentin | HS/m = Student

die ich bis jetzt in diesem Beruf getroffen habe, waren anders – viel zu weich, irgendwie mimosenmäßig.“[94]

Diese Aussage mag dafür sprechen, dass Männer in die Frühpädagogik streben, die nicht mehr dem klassischen männlichen Rollenbild entspricht. Zugleich deutet sich in der stark abwertenden Diktion der zitierten Aussage („mimosenmäßig“) möglicherweise ein Problem mit der Akzeptanz dieses Männerbildes vonseiten eines Teils der weiblichen Berufsanfängerinnen an.

Wie die Wahrnehmung der männlichen Rolle im Berufsfeld bereits erwarten lässt, berichten die Befragten auch nur zu einem kleinen Teil von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen. Alle befragten männlichen Berufseinsteiger halten sich für gleichberechtigt, und lediglich 14 Prozent der Berufseinsteigerinnen mit nichtakademischer Ausbildung sagen, dass Männer teilweise bevorteilt werden. Für gleichberechtigt halten sich hingegen 81 Prozent der Frauen mit Fachschulabschluss, und nur vier Prozent von diesen geben an, dass Männer benachteiligt würden.

Diese Wahrnehmung entspricht weitgehend der von weiblichen studierten Berufseinsteigern, die zu 15 Prozent erklären, dass Männer teilweise bevorteilt werden. Hier gehen 80 Prozent von Gleichberechtigung aus, und fünf Prozent der Frauen halten die männlichen Erzieher für benachteiligt. Nur 20 Prozent der befragten HochschulabsolventInnen haben den Eindruck, dass es bei ihrer Arbeit einen Unterschied macht, dass sie jeweils eine Frau bzw. ein Mann sind.

Die diesbezüglichen Kommentare der Berufseinsteigerinnen mit Fachschulabschluss lassen sich in folgenden fünf Punkten zusammenfassen:[95]

- Männer werden schwierigere Kinder zugemutet bzw. anvertraut.
- Männer müssen nebenbei ‚Männerarbeiten‘ ausführen (z.B. schwere Gegenstände tragen).
- Männer müssen öfter in der Öffentlichkeit die Einrichtung repräsentieren.
- Männer haben mit Vorurteilen zu kämpfen: Eltern (besonders Väter) stehen Männern skeptisch gegenüber.

[94] offene Antwortmöglichkeit innerhalb der schriftlichen Befragung der Berufseinsteiger/innen

[95] offene Antwortmöglichkeit innerhalb der schriftlichen Befragung der Berufseinsteiger/innen

- Auf zwischenmenschlicher Ebene bestehen Unterschiede, da zwischen Männern und Frauen eine andere Form der Kommunikation stattfindet als zwischen Frauen.

Eine geschlechtsspezifische Aufteilung der Arbeitsbereiche in der Kita anhand von klassischen Rollenbildern kann insofern auch weiterhin festgestellt werden. Die Aussagen wurden vor dem Hintergrund getroffen, dass 96 Prozent aller Befragten der Ansicht sind, sowohl männliche als auch weibliche Erzieher/innen sollten in Kitas vertreten sein. Da diese Ergebnisse nur geringfügig von denen älterer Erhebungen abweichen, kann die Wirksamkeit geschlechtsspezifischer Muster im Kita-Bereich als konstant bezeichnet werden (vgl. BMFSFJ 2011: 43ff.).

5.1.3. Geschlechtsspezifische Motive der Wahl einer frühpädagogischen Ausbildung

In unserer Berufseinsteigerbefragung (n=199) gaben elf Prozent der Frauen und einer von zehn Männern an, dass die Familie bzw. Bekannte dazu geraten habe, eine Ausbildung bzw. ein Studium in der Frühpädagogik aufzunehmen. Demgegenüber war bei 73 Prozent der Frauen und fünf von zehn Männern das Interesse am Fach und der Tätigkeit ausschlaggebend.

27 Prozent der Frauen, aber keiner der zehn Männer verfügten vor Beginn von Ausbildung oder Studium bereits über Berufserfahrungen in der Frühpädagogik. Werden die unbezahlten bzw. freiwilligen Vorerfahrungen in der Arbeit mit Kindern einbezogen, die für 47 Prozent der Frauen für die Berufsentscheidung ausschlaggebend waren, so verstärkt sich der Befund: Offenkundig wird die berufliche Entscheidung für die Frühpädagogik in der Regel sehr gut informiert getroffen– zumindest auf Seiten der Frauen. Dem entspricht auch das Ergebnis, dass insgesamt nur fünf Prozent mit einer Fachschulausbildung oder einem Studium begonnen haben, weil sie nicht wussten, was sie ‚nach der Schule anderes machen sollten'.

Hingegen spielten die gegenwärtig guten Beschäftigungsaussichten in der Frühpädagogik nur für ein Zehntel der Frauen und für zwei von neun Männern eine Rolle bei der Berufsentscheidung. Aufgrund von Werbung für das Berufsfeld durch die Arbeitsagentur bzw. Arbeitsvermittler oder seitens der Fach- und Hochschulen entschied sich niemand für einen Berufsweg in der Frühpädagogik.

Übersicht 66: Interviewaussagen zu den Motiven der Ausbildungs- und Berufswahl

Fachschüler: „Also auf die Idee gekommen bin ich erst durch die Bundeswehr. Meine Zeit als Zeitsoldat lief aus, und da gibt es eine Einrichtung, die nennt sich Berufsförderungsdienst. Ja, und die haben mir halt damals gesagt, dass sie unbedingt Erzieher suchen. Ich fand das keine schlechte Idee für mich. … Ich denke, dass mir das eher liegt als so irgendwas Handwerkliches, deswegen hab ich auch den Beruf des Erziehers gewählt. […] Die musischen Sachen sind eher so mein Ding und auch das Künstlerische, Kreative. Ja, die Arbeit mit den Kindern macht Spaß auf jeden Fall. Man weiß abends, was man gemacht hat, und man kriegt auch immer Feedback von den Kindern. Ja, ich denke, da muss man auch ein bisschen Idealist sein, wenn man das machen will. Sonst funktioniert das, glaube ich, nicht."

Fachschulabsolventin: „Also ich bin dazugekommen, nachdem ich eigene Kinder hatte. Ich hatte erst etwas ganz anderes studiert, nämlich BWL. Habe da auch gearbeitet zwei Jahre, dann habe ich drei Kinder bekommen und zu Hause erzogen drei Jahre lang. Als mein drittes Kind in den Kindergarten gegangen ist, habe ich dann mit der Tätigkeit einer Tagesmutter angefangen. Weil ich mir einfach noch was dazu verdienen wollte, weil das damals sehr gefragt war, und weil ich mir das gut vorstellen konnte. Als das zu eng wurde zu Hause, weil meine Kinder selbst größer wurden und eigene Ansprüche auf räumliche Gegebenheiten hatten, habe ich damit aufgehört und mich dazu entschieden, noch einmal in diesem Feld zu studieren. Kurz hatte ich auch überlegt, ob ich eine Erzieherausbildung direkt drei Jahre an einer Fachschule mache, da ich aber einen Kindergarten leiten wollte und eventuell auch einen selber gründen wollte, habe ich mich dann doch für das Studium entschieden."

Bachelor-Absolventin: „Nach der Schule habe ich erst einmal Diätassistentin gelernt. … Habe dann in dem Beruf gearbeitet, vier Jahre lang in einem Krankenhaus. Habe nebenbei das Abendgymnasium gemacht und dann überlegt: Im Krankenhaus nur mit kranken Menschen, da habe ich keine Lust, mein Leben lang zu arbeiten. Ich will gerne mit gesunden Menschen arbeiten. Und das war dann sehr naheliegend zu sagen, ich würde gern mit Kindern arbeiten."

Fachschulabsolvent und Sozialpädagoge: „Ich wollte ursprünglich gar kein Erzieher werden, sondern Fachinformatiker. Als ich aber aus der Schule und beim Bund raus bin, gab es einen großen Lehrstellenmangel. Dann habe ich nebenbei gejobbt, und ich wurde immer älter, und meine Berufschancen wurden immer geringer, und dann kam halt meine Schwester irgendwann an. Kannst du dir nicht vorstellen, als Erzieher zu arbeiten mit kleinen Kindern oder mit behinderten Menschen? Und dann meinte ich da so, naja mit behinderten Menschen kann ich mir ja schon noch vorstellen, aber kleine Kinder, um Gottes Willen. Ich habe dann aber durch Zufall irgendwie in einen Kindergarten mal reingucken können. Und dann fand ich das doch gar nicht so abschreckend. Dann habe ich halt eine berufsbegleitende Ausbildung als Erzieher angefangen."

Quellen: eigene Interviews, 2013/2014

Die Frage, ob es kurz vor dem Ausbildungs- oder Studienbeginn in der Frühpädagogik andere Ausbildungsgänge bzw. Studiengänge gab, die in Erwägung gezogen wurden, beantworten zwar 40 Prozent der Frauen und fünf von zehn Männern positiv. Allerdings werden hier von den Frauen

fast ausschließlich Berufe bzw. Bildungsgänge angegeben, die sich auf die Tätigkeitsbereiche Pflege und Pädagogik beziehen. Dies gilt grundsätzlich auch bei den alternativen Optionen, die von den männlichen Berufseinsteigern angegeben wurden. Jedoch finden sich bei den Männern auch vereinzelt Berufe abseits dieser beiden Berufssegmente. (Vgl. Übersicht 66)

5.2. Die quantitative Präsenz von Frauen und Männern in der Frühpädagogik[96]

Im Mittelpunkt der nun folgenden quantitativen Analyse stehen zwei Fragen: Korreliert der Grad der Qualifikationsvoraussetzungen, Attraktivität und Verantwortungsfülle beruflicher Positionen in der Frühpädagogik mit bestimmten Mustern ihrer geschlechtsspezifischen Besetzung? Hat die Einführung von frühpädagogischen Hochschulstudiengängen seit 2004 bereits dazu geführt bzw. lässt sie erwarten, dass sich die – allgemein für wünschenswert erachtete – Männerpräsenz in der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit mit Kindern unter sechs Jahren erhöht?

Zur Beantwortung wurde erstmals eine Bestandsaufnahme der Geschlechterrepräsentanz innerhalb der verschiedenen Ausbildungsvarianten und beruflichen Einsatzmöglichkeiten im frühpädagogischen Feld unternommen.[97] Dabei beginnen wir mit den Personen in Ausbildung und Studium, setzen fort mit dem im Bereich der Frühen Bildung beschäftigten Personal, wobei einige der dabei erfassten beruflichen Positionen auch Karriereoptionen darstellen, um dann zum Lehr- und Leitungspersonal der Ausbildungseinrichtungen zu gelangen.

5.2.1. Personen in Ausbildung und Studium

Welche Geschlechteranteile in den Bildungseinrichtungen bei Auszubildenden, FachschülerInnen und Studierenden 2007 und 2011 bestanden, wird im folgenden dargestellt.[98] Für die Anteile der Geschlechter in der

[96] Ko-Autoren: **Johannes Keil** und **Nurdin Thielemann**, unter Mitarbeit von **Christoph Schubert**

[97] zum ersten Mal publiziert in Keil/Pasternack/Thielemann (2012), im folgenden in Einzelfällen mit aktualisierten Daten

[98] Bei der Erhebung der Geschlechterverteilungen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen haben die Befragten teilweise nicht in absoluten Zahlen, sondern schon in

Schülerschaft der Fachschulen und der Hochschulstudierendenschaft wurden die Zahlen 2014 aktualisiert, um etwaige Veränderungen zu prüfen.

Auszubildende

Die Ausbildungsgänge an Berufsfachschulen für Personal in Kindertageseinrichtungen beruhen auf Landesrecht. Sie erfahren deshalb nur durch Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz einem gewissen Grad an Einheitlichkeit. In den Ländern finden sich vielfältige Regelungen, durch die die Ausbildungsgänge teilweise erheblich divergieren (Janssen 2010: 62-67). So sind auch die Bezeichnungen der Ausbildungswege in den Bundesländern uneinheitlich (vgl. KMK 2007: Anlage 2). Insgesamt lassen sich jedoch drei verschiedene Ausbildungsgänge an Berufsfachschulen identifizieren, in denen künftiges Personal für Kindertageseinrichtungen qualifiziert wird:

1. Sozialassistent/in – Sozialpädagogischer Assistent/in
2. Sozialhelfer/in – Sozialbetreuer/in
3. Kinderpfleger/in.

Gemeinsam haben die Ausbildungsgänge, dass in der Regel nach einer zweijährigen Ausbildungsphase ein berufsqualifizierender Abschluss erworben werden kann, durch den das Niveau für eine Tätigkeit als Assistent/in oder Helfer/in erreicht wird. Absolventen der Ausbildungen Sozialhelfer/in – Sozialbetreuer/in oder Sozialassistenten/innen bzw. Sozialpädagogische Assistenten/innen werden nur zu einem geringen Teil in der Arbeit mit Kindern tätig, da das Ausbildungsprofil breitere Einsatzmöglichkeiten bietet.

Für eine Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung ist der klassische Ausbildungsweg auf diesem Bildungsniveau die Ausbildung zur Kinderpflegerin/zum Kinderpfleger. Insgesamt ist der Anteil des in Kindertageseinrichtungen tätigen Personals mit einem solchen Abschluss rückläufig. Der Anteil sank von 1974 mit 22,5 Prozent auf 12,7 Prozent im Jahr 2008 (Rauschenbach/Beher/Knauer 1995: 74; Rauschenbach 2009: 9).

---

prozentuierten Angaben geantwortet. Um diese Fälle dennoch als gültige Angaben behandeln zu können und so die Fallzahl möglichst hoch zu halten, wurde als statistische Operation nicht das Summieren und Prozentuieren absoluter Werte gewählt, sondern es wurden Mittelwertvergleiche der prozentuierten Angaben durchgeführt. An den entsprechenden Stellen wird nochmal eigens auf die Anwendung des beschriebenen Verfahrens hingewiesen.

Dass der Rückgang zu einem verschärften Konkurrenzkampf in diesem Arbeitsmarktsegment auch zwischen den Geschlechtern führt, erscheint eher unwahrscheinlich, da derzeit und in den nächsten Jahren das Stellenangebot in Kindertageseinrichtungen erheblich steigt. Zudem lässt sich feststellen, dass die Zahl der Bewerber/innen mit Hauptschulabschluss für eine Kinderpflege-Ausbildung seit Jahren rückläufig ist. Dies könnte u.a. damit zusammenhängen, dass der Ausbildungsgang der Kinderpflege – nachdem er in die Kritik geraten war – nicht mehr in allen Bundesländern angeboten wird, sondern seit den 1990er Jahren neue sozialpädagogische und sozialpflegerische Bildungsgänge in Berufsfachschulen entstanden sind, die auch Interessierte für angrenzende berufliche Einsatzfelder aufnehmen.

Die traditionelle Funktion des Ausbildungsgangs Kinderpflege an den Berufsfachschulen als ‚Zubringer' für die Fachschulen besteht mittlerweile nur noch bedingt, da von den BerufsfachschülerInnen mit Hauptschulabschluss nur noch ein geringer Teil eine weiterführende Ausbildung anstrebt (Janssen 2010: 25ff.). Als Fachschulzubringer fungieren mittlerweile eher die neuen Ausbildungen zu SozialassistentInnen, die seit Mitte der 90er Jahre in einigen Bundesländern eingerichtet wurden (Janssen 2011a: 30f.).

Die Geschlechterrelationen werden deshalb lediglich für die Ausbildungsgänge Kinderpflege und Sozialassistenz/Sozialpädagogische Assistenz abgebildet, da sie auf dieser Ausbildungsebene noch am ehesten für Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen qualifizieren.

Für Ausbildungsgang *Kinderpflege* ergibt sich:

- Der Anteil der Frauen dominiert stark. Dies gilt sowohl für das Schuljahr 2006/2007 als auch für 2010/2011. Obwohl der Gesamtanteil an Männern um zwei Prozent gesteigert werden konnte, liegt der Frauenanteil weiterhin bei 90 Prozent.
- Betrachtet man die einzelnen Ausbildungsjahre, so verringert sich der Männeranteil nochmals: Sowohl 2006/2007 als auch 2010/2011 reduzierte sich der Männeranteil in den höheren Ausbildungsjahren.

Grundsätzlich kann die Kinderpflege-Ausbildung zwei bis drei Jahre dauern.[99] Die starke Abnahme der Schülerzahlen vom zweiten zum dritten Ausbildungsjahr zeigt aber, dass in den meisten Bundesländern der Ausbildungsgang nach zwei Jahren abgeschlossen wird. Somit ist auf den Zeitraum des ersten und zweiten der beiden Ausbildungsjahre das

[99] für die Ausbildungsdauer vergleiche www.berufenet.arbeitsagentur.de, Suchbegriff „Kinderpfleger/in" (27.3.2012)

besondere Augenmerk zu legen. Hier zeigt sich, dass 2006/2007 der Männeranteil im Übergang zum zweiten Jahr um ein Prozent und 2010/2011 um zwei Prozent zurückging. (Übersicht 67)

Übersicht 67: Anteile männlicher und weiblicher Schüler im Ausbildungsgang Kinderpflege in den Schuljahren 2006/2007 und 2010/2011

		2006/2007		2010/2011	
		absolut	%	absolut	%
1. Jahr	weiblich	9.534	92	8.283	90
	männlich	810	8	946	10
	Gesamt	10.344	100	9.229	100
2. Jahr	weiblich	9.213	93	6.338	92
	männlich	680	7	532	8
	Gesamt	9.893	100	6.870	100
3. Jahr	weiblich	220	93	94	95
	männlich	16	7	5	5
	Gesamt	236	100	99	100
Summe	**weiblich**	**18.967**	**92,5**	**14.715**	**91**
	männlich	**1.506**	**7,5**	**1.483**	**9**
	Gesamt	**20.473**	**100**	**16.198**	**100**

Quellen: StatBa (2007: 187), StatBa (2011: 204) – Klassifikation 8670, eigene Berechnungen

Für den Ausbildungsgang der *Sozialassistenz/Sozialpädagogischen Assistenz* ergeben sich ähnliche Befunde wie für die Kinderpflege:

- Der Anteil der Frauen dominiert auch hier stark. Dies gilt sowohl für das Ausbildungsjahr 2006/2007 als auch für 2010/2011. Obwohl der Gesamtanteil an Männern um mehr als zwei Prozent gesteigert werden konnte, liegt der Frauenanteil weiterhin nahe 85 Prozent.
- Betrachtet man die einzelnen Schuljahre, verringert sich der Männeranteil nochmals, denn sowohl 2006/2007 als auch 2010/2011 reduzierte sich der Männeranteil vom ersten auf das zweite Ausbildungsjahr.

Grundsätzlich kann auch hier die Ausbildung zwei bis drei Jahre dauern.[100] Wie die starke Abnahme der Zahlen an Schülerinnen und Schü-

[100] für die Ausbildungsdauer vergleiche URL www.berufenet.arbeitsagentur.de; Suchbegriff: Sozialpädagogische/r Assistent/in (27.3.2012)

lern vom zweiten zum dritten Jahr zeigt, wird in den meisten Bundesländern auch dieser Ausbildungsgang in zwei Jahren abgeschlossen. Für die ersten beiden Ausbildungsjahre zeigt sich, dass 2006/2007 der Männeranteil im zweiten Schuljahr um zwei Prozent zurückging. 2010/2011 betrug dieser Rückgang neun Prozent, so dass sich der Männeranteil halbierte. (Übersicht 68)

Übersicht 68: Anteile männlicher und weiblicher Schüler im Ausbildungsgang Sozialassistenz bzw. Sozialpädagogische Assistenz in den Schuljahren 2006/2007 und 2010/2011

		2006/2007		2010/2011	
		absolut	%	absolut	%
1. Jahr	weiblich	11.345	84,5	11.969	82
	männlich	2.072	15,5	2.622	18
	Gesamt	13.417	100	14.591	100
2. Jahr	weiblich	9.693	86,5	10.652	91
	männlich	1.509	13,5	1.962	9
	Gesamt	11.202	100	21.614	100
3. Jahr	weiblich	345	82	406	81
	männlich	77	18	95	18
	Gesamt	422	100	501	100
Summe	**weiblich**	**21.383**	**85,5**	**23.027**	**83**
	männlich	**3.658**	**14,5**	**4.679**	**17**
	Gesamt	**25.041**	**100**	**27.706**	**100**

Quellen: StatBa (2007: 187), StatBa (2011: 204) – Klassifikation 8617, eigene Berechnungen

Ein Vergleich der Ausbildungsgänge Kinderpflege und Sozialassistenz/ Sozialpädagogische Assistenz zeigt zwischen beiden vorwiegend Gemeinsamkeiten:

- Jeweils dominiert der Frauenanteil stark. Dabei liegt dieser Wert in der Sozialassistenz/Sozialpädagogischen Assistenz etwas unter dem der Kinderpflege.
- In den höheren Ausbildungsjahren sinkt der Männeranteil nochmals.
- Mittelt man die Auszubildenden der beiden Ausbildungsgänge, so ergibt sich für 2006/2007 ein Männeranteil von elf Prozent und für 2010/ 2011 von 14 Prozent.

Nicht nur insgesamt, sondern in jeweils beiden Bildungsgängen kann in den beobachteten vier Jahren eine leichte Steigerung des Männeranteils verzeichnet werden. Dennoch bleibt festzuhalten, dass das schulische Berufsbildungssystem im Gesundheits- und Sozialbereich weiterhin einen hohen Frauenanteil in der Schülerschaft aufweist (Pimminger 2011: 16). Während die vorwiegend von männlichen Jugendlichen gewählten praktischen Berufswege fest im Dualen System verortet sind, entscheiden sich junge Frauen mit mittlerer oder einfacher Schulbildung häufiger für schulische Vollzeitangebote an Berufsfachschulen, da hier die für sie vermeintlich „typischen" Felder angesiedelt sind (vgl. Dippelhofer-Stiem 2001: 11). (Übersicht 69)

Übersicht 69: Gesamtrechnung der Anteile männlicher und weiblicher Schüler der wichtigsten Ausbildungsgänge mit beruflicher Einsatzmöglichkeit Kindertagesstätte, Ausbildungsjahre 2006/2007 und 2010/2011

		2006/2007		2010/2011	
		absolut	%	absolut	%
Kinderpflege	weiblich	18.967	92,5	14.715	91
	männlich	1.506	7,5	1.483	9
	Gesamt	20.473	100	16.198	100
Sozialassistenz	weiblich	21.383	85,5	23.027	83
	männlich	3.658	14,5	4.679	17
	Gesamt	25.041	100	27.706	100
Summe	**weiblich**	**40.350**	**88,5**	**37.742**	**86**
	männlich	**5.164**	**11,5**	**6.162**	**14**
	Gesamt	**45.514**	**100**	**43.904**	**100**

Quellen: StatBa (2007: 187), StatBa (2011: 204) - Klassifikation 8617, eigene Berechnungen

Fachschüler/innen

Auch in der Fachschulausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher dominiert der Anteil der Frauen stark. Dies gilt sowohl für das Ausbildungsjahr 2006/2007 als auch für 2010/2011. Immerhin aber konnte der Männeranteil leicht gesteigert werden. Der Frauenanteil liegt bei nahe 85 Prozent.

Grundsätzlich kann die Ausbildung zwei bis vier Jahre dauern.[101] Wie die starke Abnahme der Zahlen an Schülerinnen und Schülern vom drit-

[101] für die Ausbildungsdauer vergleiche www.berufenet.arbeitsagentur.de, Suchbegriff „Erzieher/in" (27.3.2012)

ten zum vierten Schuljahr zeigt (Übersicht 70), wird in den meisten Bundesländern die Ausbildung innerhalb von drei Jahren abgeschlossen. Somit ist auf den Zeitraum der ersten drei Schuljahre das besondere Augenmerk zu legen. Hier zeigt sich, dass die Geschlechteranteile auch in höheren Schuljahren relativ konstant bleiben.

Übersicht 70: Männliche und weibliche Schüler im Bildungsgang Erziehung an Fachschulen für Sozialpädagogik 2006/2007 und 2010/2011

		2006/2007		2010/2011	
		absolut	%	absolut	%
1. Jahr	weiblich	9.487	84	14.685	83
	männlich	1.795	16	3.063	17
	Gesamt	11.363	100	17.748	100
2. Jahr	weiblich	8.599	85	12.487	84
	männlich	1.539	15	2.382	16
	Gesamt	10.138	100	14.869	100
3. Jahr	weiblich	4.225	84	6.967	85
	männlich	796	16	1.243	15
	Gesamt	5.021	100	8.210	100
4. Jahr	weiblich	281	82	227	79
	männlich	62	18	61	21
	Gesamt	343	100	288	100
Summe	**weiblich**	**22.682**	**84,5**	**34.366**	**83,5**
	männlich	**4.183**	**15,5**	**6.740**	**16,5**
	Gesamt	**26.865**	**100**	**41.106**	**100**

Quellen: StatBa (2007: 268 und 286), StatBa (2011: 290 und 309) - Klassifikation 8630, eigene Berechnungen

Im Jahre 2014 lag der Anteil der männlichen Fachschüler bei 18 Prozent, d.h. die Aufwärtsentwicklung hat sich seit 2011 weiter fortgesetzt (StatBA 2014: 80).

Studierende

Um die Relationen von männlichen und weiblichen Studienbewerbern und Studierenden im Feld der Frühpädagogik abbilden zu können, wurde an 64 Einrichtungen mit frühpädagogischen Studienangeboten eine Er-

hebung durchgeführt.[102] Für den Zeitraum 2006/2007 bis 2010/2011 beteiligten sich 18 Einrichtungen an der Erhebung, was 28 Prozent der Grundgesamtheit entspricht. An einer ergänzenden Erhebung für das Studienjahr 2013/2014 beteiligten sich 15 Hochschulen, was 23 Prozent entspricht.

Zunächst wurde nach den *Studienbewerbungen* gefragt. Nicht alle Hochschulen haben hierzu für den gesamten Zeitraum systematisch Zahlen dokumentiert. Für diesen Fall waren Schätzungen erbeten. Diese Schätzungen schwanken zwischen fünf und zehn Prozent Männeranteil an den Bewerbungen für die frühpädagogischen Studienangebote. In die Übersicht 71 sind jedoch nur die systematischen Erhebungen der Hochschulen aufgenommen.

Übersicht 71: Anteile männlicher und weiblicher Bewerber für frühpädagogische Studiengänge

	2006/2007		2007/2008		2008/2009		2009/2010		2010/2011		2013/14	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%
weiblich	188	91	411	93	725	90	807	90	1.047	91	2.996	89
männlich	19	9	32	7	79	10	89	10	106	9	361	11
Gesamt	**207**	**100**	**443**	**100**	**804**	**100**	**896**	**100**	**1.153**	**100**	**3.357**	**100**

Als Besonderheit ergab sich, dass nicht an allen Hochschulen der Zugang durch ein konventionelles Bewerbungsverfahren stattfindet. So gab eine Hochschule an, dass ihr die Studierenden zugewiesen werden. Eine andere Hochschule meldete zurück, dass ein Losverfahren darüber entscheide, wer an der Einrichtung studieren könne. Ihre Einflussmöglichkeiten auf das Auswahlverfahren beschrieben diese beiden Hochschulen demgemäß als gering.

Konstatiert werden kann, dass die Frauen unter den Bewerbern für frühpädagogische Studiengebote stark dominieren. Der Männeranteil bewegt sich stabil um zehn Prozent.

Auch zur Relation von männlichen und weiblichen *Studierenden* konnten nicht alle der 18 bzw. 15 Einrichtungen, die sich an den Erhe-

[102] Fragebogen per eMail; nach Ablauf einer gesetzten Frist wurde telefonisch Kontakt zu den Hochschulen aufgenommen, die sich bislang nicht an der Erhebung beteiligt hatten.

bungen beteiligt haben, Angaben zu jedem erfragten Studienjahr machen.[103] In Übersicht 72 werden die Summen der verwendbaren Antworten der Erhebung für die einzelnen Studienjahre dargestellt.

*Übersicht 72: Verwendbare Antworten der Hochschulen zur Darstellung der Geschlechterrelationen der Studierenden in frühpädagogischen Studiengängen**

	2006/2007		2007/2008		2008/2009		2009/2010		2010/2011		2013/2014**	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%
Antworten	9	14	11	17	13	20	16	25	17	26,5	14	22

* Der Prozentsatz der verwendbaren Antworten ergibt sich aus der Summe der verwendbaren Antworten in Bezug auf die 64 insgesamt befragten Hochschulen.

** Bei der Erhebung der Geschlechterverteilungen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen für das Studienjahr 2013/2014 haben die Befragten teilweise nicht in absoluten Zahlen, sondern schon in prozentuierten Angaben geantwortet. Um diese Fälle dennoch als gültige Angaben behandeln zu können und so die Fallzahl möglichst hoch zu halten, wurde als statistische Operation nicht das Summieren und Prozentuieren absoluter Werte gewählt, sondern es wurden Mittelwertvergleiche der prozentuierten Angaben durchgeführt.

In Übersicht 73 werden die Ergebnisse der Hochschulerhebung zu den Anteilen der männlichen und weiblichen Studierenden in frühpädagogischen Studiengängen abgebildet.

Übersicht 73: Anteile männlicher und weiblicher Studierender in frühpädagogischen Studiengängen

	2006/2007		2007/2008		2008/2009		2009/2010		2010/2011		2013/2014	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%
weiblich	298	93	351	94	461	95	569	93	631	92	1523	92
männlich	22	7	22	6	26	5	45	7	53	8	149	8
Gesamt	**320**	**100**	**373**	**100**	**487**	**100**	**614**	**100**	**684**	**100**	**1672**	**100**

[103] Als Gründe hierfür gaben die Hochschulen an: (a) Angaben über ältere Studienjahre können aufgrund begrenzter Arbeitskapazitäten nicht zur Verfügung gestellt werden; (b) im nachgefragten Zeitraum bestand nicht durchgängig ein Studienangebot.

Es ist festzuhalten, dass im tertiären Bildungssektor der Anteil an Frauen bei den Studierenden stark dominiert. Die höchste von einer Hochschule angegebene Männerquote lag bei 15 Prozent. Demgegenüber gab es auch einen Studiengang, in dem ausschließlich weibliche Studierende immatrikuliert waren.[104]

Gegenüber den Geschlechteranteilen bei den Bewerbungen auf die frühpädagogischen Studienangebote (oben Übersicht 71) fällt auf, dass sich das Verhältnis leicht zu Gunsten der weiblichen Studierenden verschiebt. Verglichen mit den Auszubildenden an den Berufsfachschulen und den Fachschülern besagt das Ergebnis, dass der Männeranteil in den Hochschulstudiengängen deutlich niedriger ist.

5.2.2. Personal in Beschäftigung

In allen Berufsfeldern der Sozialen Arbeit ist anhaltend eine Geschlechtersegregation erkennbar: horizontal nach der Art der Tätigkeit und des Bereiches, vertikal entlang der Hierarchie und Eingruppierung. Im Arbeitsfeld der Frühen Bildung stagnierte der Männeranteil seit Jahrzehnten bei zirka vier Prozent. In einigen Ländern wie z.B. Nordrhein-Westfalen sank der Anteil im Zeitraum 2007-2011 auch geringfügig von 2,45 Prozent auf 2,35 Prozent (Stranz 2012). Inwieweit die Werte der amtlichen Statistik hier genau die Realität abbilden, ist jedoch fraglich, da beispielsweise nicht alle erfassten Arbeitskräfte tatsächlich mit Kindern tätig sind (Ko-MiK 2011).[105]

Die relativ konstanten Geschlechteranteile sind zu betrachten vor dem Hintergrund von erheblichen numerischen Veränderungen im Beschäftigungssystem seit 1990:

- Die Anzahl der Beschäftigten in den Kindertageseinrichtungen in Westdeutschland stieg zwischen 1990/1991 und 2002 um 55 Prozent und sank in Ostdeutschland um nahezu die Hälfte (Klein/Wulf-Schabel 2007: 138).

[104] 2010 ergab eine Erhebung der „Koordinationsstelle Männer in Kitas“ einen Männeranteil von 8,2 % (vgl. Ko-MiK 2011).

[105] In den o.g. 4 % waren auch z.B. Zivildienstleistende und Hausmeister (technisches Personal) enthalten, jedenfalls bis zur Präzisierung der bundesamtlichen Statistik für den frühpädagogischen Bereich 2006, welche die Personalgruppen in Kindertageseinrichtungen nun genauer differenziert.

- Allein in den Jahren 2002 bis 2010 wuchs der Sektor bundesweit um 77.919 Erwerbstätige auf insgesamt 379.006[106] (AR Bildung 2012: 77).
- Seither ist er weiter expandiert und wird auch noch weiter expandieren (müssen), um die Bedarfe nach Kindertagesbetreuung zu befriedigen.

Zugleich änderte sich in der Arbeitswirklichkeit wenig. Beispielsweise werden Personalschlüssel für die Kitas in allen Bundesländern nicht eingehalten sowie Vor- und Nachbereitungszeiten nicht angerechnet (von Balluseck 2008: 20). Die Beschäftigten halten die Bezahlung, die Aufstiegsmöglichkeiten und das gesellschaftliche Ansehen des Berufs gemeinhin für schlecht (Fuchs-Rechlin 2007: 37).[107] Die Teilzeitquote stieg bei Erziehern/innen auf 50 Prozent und bei Kinderpfleger/innen auf 62 Prozent im Jahr 2010 an (Fuchs-Rechlin 2010: 6). Männer halten dagegen auf dem Arbeitsmarkt am Vollzeitkonzept fest (Klein/Wulf-Schnabel 2007: 138f.).[108]

Freiwilligendienst

Der Freiwilligendienst in Kindertageseinrichtungen umfasst hauptsächlich zwei Beschäftigungsverhältnisse: das Praktikum und das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ). Das FSJ dauert wenigstens sechs, höchstens 18 Monate und wird in der Regel nur in Form eines Taschengeldes vergütet. Letzteres gilt in jedem Falle für das Praktikum, das in seiner Dauer noch variabler ist als das FSJ. Neuerdings ist neben das FSJ der Bundesfreiwilligendienst getreten, der einen starken Zulauf erfahren hat. Da die ersten BuFDis erst im Sommer 2011 ihren Dienst aufgenommen haben, bleiben sie in Übersicht 74 unberücksichtigt.

Übersicht 74: Anteile männlicher und weiblicher Beschäftigter im Freiwilligendienst in Kindertageseinrichtungen

	2006		2011	
	absolut	%	absolut	%
weiblich	2.312	83	3.757	78
männlich	279	17	1.062	22
Gesamt	**2.791**	**100**	**4.819**	**100**

Quellen: StatBA (2007a: Tab. 7; 2011a: Tab. 7), eigene Berechnungen

[106] Diese Zahl berücksichtigt nicht die Angestellten in Horten.

[107] vgl. oben B. 2.2. Vergütungen: Berufsfunktionen und Einkommensstatus, und B. 3. Erwartung Nr. 3: Verbesserte Aufstiegschancen

[108] vgl. oben B. 2.2.2. Entwicklung der Vergütungen

An den Daten fällt auf, dass auch in den freiwilligen Beschäftigungsverhältnissen der Anteil an Frauen dominiert. Dennoch liegt der Männeranteil leicht höher als auf Berufsfachschulebene, der Ausbildungsform mit dem höchsten Männeranteil. Insgesamt stieg der Männeranteil von 2006 bis 2011 beim Freiwilligendienst um fünf Prozent.

Geht man davon aus, dass freiwillige Beschäftigungsverhältnisse einen relativ einfachen Zugang zum Ausprobieren eines Berufsfeldes gewähren, dann kann festgestellt werden: Es besteht ein grundsätzliches Interesse an einer Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen auch bei Männern.

Zweitkraft

Die Gruppe der Zweit- und Ergänzungskräfte in Kindertageseinrichtungen unterstützt die Gruppenleitungen bei der pädagogischen Arbeit. In der Regel setzt ein Arbeitsverhältnis als Zweit- und Ergänzungskraft eine zweijährige Ausbildung beispielsweise zur Kinderpfleger/in oder als Sozialassistent/in voraus. Nach Landesrecht kann das Personal dieser Arbeitsverhältnisse zeitweise auch alleinverantwortlich eingesetzt werden. Insgesamt ist die Teilzeitquote bei Zweit- und Ergänzungskräften höher als bei Gruppenleitungen (Fuchs-Rechlin 2010: 6). Übersicht 75 bildet die Geschlechteranteile für die Jahre 2006 und 2011 ab.

Übersicht 75: Anteile männlicher und weiblicher Zweit- und Ergänzungskräfte in Kindertageseinrichtungen

	2006		2011	
	absolut	%	absolut	%
weiblich	135.702	97	162.842	96
männlich	4.484	3	6.565	4
Gesamt	**140.186**	**100**	**169.407**	**100**

Quellen: StatBA (2007a: Tab 6.1), StatBA (2011a: Tab 6.1), eigene Berechnungen

Auch in diesem Tätigkeitsfeld dominieren Frauen stark. Zudem gab es seit 2006 keine wesentliche Veränderung des Männeranteils. Damit bleibt dieser in diesem Beschäftigungssegment deutlich hinter den Relationen im Ausbildungssystem, aber auch beim Freiwilligendienst zurück.

Betrachtet man die Geschlechteranteil nach Alterskohorten, so ergibt sich, dass der Männeranteil bei den Zweit- und Ergänzungskräften kontinuierlich mit zunehmendem Alter zurückgeht:

- Ein prozentual drastischer Rückgang der Männerquote vollzieht sich bereits zwischen den Alterskohorten der unter 20jährigen im Vergleich zu den 20- bis 30jährigen: Dort halbiert sich der Männeranteil.

■ Danach lässt sich feststellen, dass die Zahl der weiblichen Gesamtbeschäftigten relativ konstant bleibt, jedoch der Männeranteil beständig sinkt, bevor in der Alterskohorte zwischen 50 bis 65 nur noch ein Prozent Männer als Zweit- und Ergänzungskräfte beschäftigt sind. (Übersicht 76)

Übersicht 76: Alter männlicher und weiblicher Zweit- und Ergänzungskräfte in Kindertageseinrichtungen nach Alterskohorten (2011)

	Alterskohorten									
	Unter 20		20/30		30/40		40/50		50/65	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%
weiblich	6.104	87	44.839	93,5	38.028	96,5	39.605	98	34.096	99
männlich	925	13	3.088	6,5	1.351	3,5	780	2	403	1
Gesamt	**7.029**	**100**	**47.927**	**100**	**39.379**	**100**	**40.385**	**100**	**34.499**	**100**

Quelle: StatBA (2011a: Tab 6.1), eigene Berechnungen

Gruppenleitung

Die Position der Gruppenleitung ist in Kindertageseinrichtungen das häufigste Arbeitsverhältnis. Die Tätigkeit umfasst die Trias aus Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder. Dabei kann die Gruppenleitung von Zweit- und Ergänzungskräften unterstützt werden. In der Regel haben Gruppenleitungskräfte eine Ausbildung als Erzieher/in absolviert, doch finden sich mittlerweile auch AbsolventInnen der neuen Studiengänge in diesen Berufspositionen. (Übersicht 77)

Übersicht 77: Anteile männlicher und weiblicher Beschäftigter als Gruppenleitung in Kindertageseinrichtungen

	2006		2011	
	absolut	%	absolut	%
weiblich	150.004	98	173.064	97
männlich	3.236	2	4.905	3
Gesamt	**153.240**	**100**	**177.969**	**100**

Quellen: StatBA (2007a: Tab 6.1),
StatBA (2011a: Tab 6.1), eigene Berechnungen

Festzuhalten ist, dass Frauen stark dominieren. Zudem gab es seit 2006 keine wesentliche Veränderung des Männeranteils, der bei knapp drei Prozent liegt und damit leicht geringer als im Bereich der Zweit- und Ergänzungskräfte ist. Deutlich bleibt der Männeranteil auch in diesem Beschäftigungssegment hinter den Relationen im Ausbildungssystem, aber auch beim Freiwilligendienst zurück.

Betrachtet man die Geschlechteranteile der Gruppenleitungen nach Alterskohorten, so ergibt sich:

- Der Männeranteil bleibt in den ersten beiden Alterskohorten relativ konstant bei über vier Prozent.
- Ein prozentual drastischer Rückgang der Männerquote vollzieht sich erst zwischen den Alterskohorten der unter 30jährigen und den älteren Jahrgängen: Dort verlassen mehr als zwei Drittel der Männer das Arbeitsfeld.
- Der dann bereits sehr niedrige Männeranteil von 1,3 Prozent verringert sich zwischen den Alterskohorten der 40- bis 50jährigen und den 50- bis 65jährigen nochmals um ein halbes Prozent. (Übersicht 78)

Übersicht 78: Alter männlicher und weiblicher Beschäftigter als Gruppenleitung in Kindertageseinrichtungen (2011)

	Alterskohorten									
	Unter 20		20/30		30/40		40/50		50/65	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%
weiblich	37	92,5	30.245	96	36.452	95,5	54.773	99	80.218	99
männlich	3	7,5	1.368	4	1.664	4,5	731	1	636	1
Gesamt	**40**	**100**	**31.613**	**100**	**38.116**	**100**	**55.504**	**100**	**80.854**	**100**

Quelle: StatBA (2011a: Tab 6.1) , eigene Berechnungen

Ein von uns interviewte Fachberaterin eines Einrichtungsträgers bestätigt den Eindruck, den die Zahlen vermitteln: „Nach ihrer Ausbildung arbeiten die Männer eine Weile im Beruf, und dann wollen sie Karriere machen, gehen in die Leitung, haben sich nochmal fortgebildet. Also man sieht in den Einrichtungen keinen fünfzigjährigen Erzieher, aber Erzieherinnen in diesem Alter viele."

Kita-Leitung

In der Position der Kita-Leitung nehmen die Anforderungen an das Personal nochmals zu. Allgemein beinhaltet der Tätigkeitsbereich die fachliche und persönliche Führung der pädagogischen Mitarbeiter/innen und der ggf. vorhandenen Verwaltung. Zu den Tätigkeiten, die sich vorwiegend auf das Innenleben der Einrichtung beziehen, kommen externe Betätigungsfelder wie z.B. Öffentlichkeitsarbeit, die Zusammenarbeit mit dem Träger, Grundschulen, Ausbildungsstätten, Behörden und anderen

Institutionen hinzu. Zudem moderiert die Leitung die Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Elternbeirat.

Dieser Aufgabenzuwachs bedingt, dass Leitungskräfte entsprechend dem Umfang des organisatorischen Arbeitsvolumens ggf. von der pädagogischen Arbeit (teil-)freigestellt sind. Insgesamt sind 16 Prozent aller Mitarbeiter/innen im Leitungsdienst tätig (Sell/ Kersting 2010: 5). Übersicht 79 bildet die Geschlechteranteile bei Kita-Leitungen für die Jahre 2006 und 2011 ab.

Übersicht 79: Anteile von Frauen und Männern an den Kita-Leitungen

	2006		2011	
	absolut	%	absolut	%
weiblich	12.680	94	23.643	95
männlich	795	6	1.225	5
Gesamt	**13.475**	**100**	**24.868**	**100**

Quellen: StatBA (2007a: Tab 6.1; 2011a: Tab 6.1), eigene Berechnungen

Auch hier dominieren Frauen das Tätigkeitsfeld stark, jedoch liegt der Männeranteil über dem der Zweit- und Ergänzungskräfte und der Gruppenleitungen. Betrachtet man die Geschlechteranteile bei den Kita-Leitungen nach Alterskohorten, so ergibt sich folgendes Bild:

- Der Männeranteil liegt 2011 wie 2006 bei den Über-40jährigen bei vier Prozent. Das ist doppelt so hoch wie bei Zweit- und Ergänzungskräften sowie Gruppenleitungen (ABB 2010: 54f.).
- In der Alterskohorte der 30- bis 40jährigen erreicht der Männeranteil den höchsten Wert aller Tätigkeitsbereiche in Kindertageseinrichtungen (abgesehen vom Freiwilligendienst). Dies spricht dafür, dass Männer tendenziell schneller die Stellung einer Kita-Leitung einnehmen als Frauen (vgl. BMFSJ 2011: 41).

Übersicht 80: Alter von Kita-leitenden Frauen und Männern (2011)

	Alterskohorten									
	Unter 20		20/30		30/40		40/50		50/65	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%
weiblich	4	100	798	94	3.189	92	8.162	95	11.459	95
männlich	-	-	51	6	269	8	422	4	481	4
Gesamt	**4**	**100**	**849**	**100**	**3.458**	**100**	**8.584**	**100**	**11.940**	**100**

Quelle: StatBA (2011a: Tab 6.1) , eigene Berechnungen

■ Bei den Über-40jährigen halbiert sich der Anteil der Männer an den Kita-Leitungen. Hierfür könnte weiterer beruflicher Aufstieg, etwa in die Fachberatung oder das Management von Einrichtungsträgern, die Ursache sein. (Übersicht 80)

Einrichtungsträger: Mitarbeiter/innen

In der Regel organisieren sich in Deutschland einzelne Kindertageseinrichtungen nicht selbst, sondern werden durch einen Träger unterhalten, der die Verwaltung wahrnimmt und die Personal- und Sachmittel zur Verfügung stellt. Träger fungieren oftmals auch als juristische Person, was beispielsweise bedeutet, dass das Personal der Kindertageseinrichtungen beim Träger der Einrichtung angestellt ist.

Da bislang keine Daten zu den Geschlechterrelationen bei Einrichtungsträgern zur Verfügung standen, wurde eine eigene Erhebung durchgeführt. Dabei wurden aus den 17.483 Trägern der 45.273 Kindertageseinrichtungen[109] in Deutschland die größten eines jeden Bundeslandes identifiziert und sich auf die Befragung dieser 16 Einrichtungen beschränkt.[110]

Dabei waren zwei Dinge auffällig: Zum einen sind die größten Träger im Sinne einer juristischen Person für gewöhnlich die Kommunen. Zum anderen sind die fünf größten Trägerverbände – Caritas, Paritätischer, AWO, Diakonie, DRK – als Vereine organisiert und können keine rechtsverbindlichen Entscheidungen für die Kindertageseinrichtungen treffen, die ihnen zugeordnet sind. Obwohl sich die Einzelfälle strukturell stark unterscheiden, wird die rechtliche Trägerschaft der Kindertageseinrichtungen zumeist durch Kollektivorgane wahrgenommen, die teils mit ehrenamtlichem Personal besetzt sind.

Da diese Gremien nicht Teil des frühpädagogischen Berufsfeldes sind, wurden sie von der Befragung ausgeschlossen. Nur wenn die rechtlichen Träger auch die Verwaltungsaufgaben der Kindertageseinrichtungen wahrnehmen, wurden sie in die Befragung einbezogen. War dies nicht der Fall, wurden die Verwaltungseinheiten der Kindertageseinrich-

[109] http://www.kita.de/traeger (24.2.2012)

[110] Zugrunde liegt eine forschungsökonomische Entscheidung: Indem die Befragung auf die größten Einrichtungsträgers beschränkt wurde, sollte ein möglichst großer Anteil des gesamten Trägerpersonals mit den im Projekt zur Verfügung stehenden Arbeitskapazitäten erfasst werden.

Übersicht 81: Anteile männlicher und weiblicher Mitarbeiter in Einrichtungsträgern von Kitas (2011)

	absolut	%
weiblich	240	80
männlich	60	20
Gesamt	**300**	**100**

tungen identifiziert und befragt. Die Ergebnisse dokumentiert Übersicht 81.[111]

In sechs von 16 Fällen beruhen die Angaben zu männlichen und weiblichen Mitarbeitern auf Schätzungen, die am Telefon von den Ansprechpartnern der Einrichtungsträger vorgenommen wurden. Es zeigt sich, dass der Anteil männlicher Mitarbeiter ein Fünftel des Personals in den Trägern ausmacht. Dies mag insofern erstaunen, da bei den Trägern nicht nur Personal mit pädagogischer Ausbildung Anstellung findet, sondern auch wirtschaftlich geschulte Fachkräfte. Bei letzteren sind die Geschlechteranteile in der Ausbildungsphase für gewöhnlich ausgeglichener als in den pädagogischen Ausbildungen. Doch wird diese Geschlechterbalance offensichtlich nicht in diesen frühpädagogisch affinen Sektor transportiert.

Einrichtungsträger: Leitungsebene

Wiederum wurde der jeweils größte Einrichtungsträger in jedem Bundesland befragt.[112] Die Erhebung der Geschlechteranteile beim Leitungspersonal von Einrichtungsträgern ergab eine strukturelle Besonderheit: Die Trägerleitung war in den befragten großen Einrichtungen oftmals geteilt in einen pädagogischen und einen wirtschaftlichen Bereich, denen jeweils eigene Leiter/innen vorstanden.

Die Geschlechterverteilung ist auf dieser Leitungsebene annähernd ausgeglichen. Zum bildungsbiografischen Hintergrund des Leitungspersonals konnte ermittelt werden, dass unter den Leiter/innen vier Diplomkaufleute, ein Diplompädagoge und zwei Theologen vertreten waren. Da von den restlichen Trägern keine Angaben zum bildungsbiografischen Hintergrund des Leitungspersonals gemacht wurden bzw. werden konn-

[111] Vor der Befragung wurde eine Internetrecherche auf den Webseiten der größten Einrichtungsträger durchgeführt. Hierbei fanden sich sechs Organigramme, die Struktur des Trägers aufschlüsselten und zudem das Geschlecht der Mitarbeiter enthielten. An die Einrichtungsträger, zu denen keine Informationen zur Geschlechterstruktur online abzurufen war, wurde ein Fragebogen verschickt. Da keine der Einrichtungen nach zwei Wochen auf den Fragebogen geantwortet hatte, wurden die neun Einrichtungen nochmals telefonisch kontaktiert. Insgesamt wurden, wie erwähnt, 16 Einrichtungen aus 16 Bundesländern befragt.

[112] vgl. oben „Einrichtungsträger: Mitarbeiter/innen“

Übersicht 82: Anteile an männlichem und weiblichem Personal in Leitungspositionen von Kita-Einrichtungsträgern (2011)

	absolut	Prozent
weiblich	14	56
männlich	11	44
Gesamt	**25**	**100**

ten, lässt sich insgesamt nur schwer einschätzen, ob die Leitung eines Trägers eine ‚normale' Karriereperspektive für frühpädagogische Fachkräfte darstellt. (Übersicht 82)

5.2.3. Personal in Ausbildungseinrichtungen

Berufsfachschule und Fachschule für Sozialpädagogik: Lehrpersonal

Obwohl inhaltlich unterschiedliche Qualifikationsniveaus bedient werden, sind die Berufsfachschulen und Fachschulen oftmals baulich, institutionell und personell nicht klar voneinander abzugrenzen. Dabei finden sich am häufigsten drei Strukturformen, in denen Fach- und Berufsfachschulen zusammenarbeiten: (a) separate Schulformen am gleichen Standort, (b) verschiedene Abteilungen innerhalb desselben Trägers, (c) gemeinsames Berufskolleg.

In fast allen Kooperationsformen leistet das Lehrpersonal Unterrichtsstunden sowohl in der Ausbildung Kinderpflege und/oder Sozialassistenz an der Berufsfachschule als auch an der Fachschule in der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher. Daher wurde für unsere Erhebung das Lehrpersonal von Berufsfachschulen und Fachschulen zusammengefasst.

Nur für das Land Niedersachsen finden sich für den Lehrkörper an berufsbildenden Schulen statistische Daten, die auch nach Geschlecht differenzieren. Daher bezog sich die Erhebung auf das restliche Bundesgebiet (Übersicht 83).[113]

[113] Eine Liste der Schulen wurde unter der Mithilfe der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) zusammengestellt. An die Kontakte wurde per eMail ein Fragebogen verschickt. An der schriftlichen Erhebung beteiligten sich insgesamt 18 Einrichtungen bis zum Ablauf einer angegebenen Frist. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 4,3 %. Durch telefonische Kontaktaufnahme konnte die Zahl der Antworten auf 42 gesteigert werden, was 10 % der Grundgesamtheit entspricht.

Übersicht 83: Anteile männlichen und weiblichenLehrpersonals in Berufsfachschulen und Fachschulen für Sozialpädagogik (2011)

		absolut	%
eigene Erhebung	weiblich	37	70
	männlich	16	30
amtl. Statistik Niedersachsen 2010/2011	weiblich	212	79
	männlich	57	21
Gesamt	weiblich	249	77
	männlich	73	23
Summe		**322**	**100**

Quelle: eigene Erhebung, KM Niedersachsen (2010: 26), eigene Berechnungen

Es ist zu konstatieren, dass Frauen auf dieser Ebene des frühpädagogischen Ausbildungssystems dominieren. Wie sich weiter unten zeigen wird, passen die Werte zu den Geschlechterrelationen in den anderen nicht-akademischen frühpädagogischen Ausbildungsfeldern, in denen sich der Männeranteil zwischen 20 und 30 Prozent bewegt.

Berufsfachschule und Fachschule für Sozialpädagogik: Leitungsebene

Die Erhebung von Daten für die Leitungsebene an *Berufsfachschulen* stützt sich auf die Antworten von 24 Einrichtungen. Es wurden Angaben zum Personal auf zwei Positionen erfragt: Abteilungsleiter/innen und Schulformleiter/innen. (Übersicht 84)

Übersicht 84: Anteile männlichen und weiblichen Leitungspersonals an Berufsschulen mit frühpädagogischem Ausbildungsangebot (2011)

	absolut	%
weiblich	19	79
männlich	5	21
Gesamt	**24**	**100**

In diesem Segment der **frühpädagogischen Berufs**landschaft besetzen Männer ein Fünftel der Leitungspositionen, Frauen hingegen vier Fünftel. Gegenüber dem Lehrpersonal an Berufsfachschulen und Fachschulen lässt sich festhalten, dass der Anteil von Frauen auf Leitungspositionen an Berufsfachschulen noch etwas höher ist.

Die Erhebung von Daten für die Leitungsebene an *Fachschulen für Sozialpädagogik* stützt sich auf die Antworten von 34 Einrichtungen.

Übersicht 85: Anteile männlichen und weiblichen Leitungspersonals an Fachschulen für Sozialpädagogik (2011)

	absolut	%
weiblich	22	65
männlich	12	35
Gesamt	**34**	**100**

Auch hier wurden Angaben zum Personal in zwei Positionen erfragt: Abteilungsleiter/innen und Schulformleiter/innen. (Übersicht 85)

Es zeigt sich, dass in diesem Segment der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft Frauen zwei Drittel der Leitungspositionen besetzen. Im Vergleich zum Lehrpersonal an Berufsfachschulen und Fachschulen ist der Frauenanteil bei den Fachschulleitungen etwas niedriger. Im Vergleich mit den Leitungspositionen in Berufsfachschulen ergibt sich für die Fachschulen für Sozialpädagogik ein deutlicher Zuwachs an männlichem Personal auf Leitungspositionen.

Fort- und Weiterbildungsträger: Lehrpersonal und Leitungsebene

Daten zu den Geschlechterrelationen bei Trägern von Fort- und Weiterbildungsangeboten standen nicht zur Verfügung. Daher wurde eine eigene Erhebung durchgeführt. Hierzu wurde die Belegschaft von 32 Institutionen in Leitung und Mitarbeiter/innen unterschieden und mittels einfacher Auszählung auf den beiden Hierarchiestufen geschlechtsspezifisch erfasst.[114]

Das *Lehrpersonal* von Fort- und Weiterbildungsträgern verfügt zu 72 Prozent über eine akademische Qualifikation. Am häufigsten haben die Referenten/Referentinnen ein Studium der Sozialpädagogik (25,5 %), der Pädagogik (18 %) oder der Psychologie (6 %) absolviert. 14 Prozent derjenigen, die bei Fort- und Weiterbildungsträgern lehren, verfügen über eine Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher oder zur Kinderpflegerin/zum Kinderpfleger. (Baumeister/Grieser 2011: 31)

[114] Dies geschah auf der Grundlage der Informationen, die auf der Website http://www.erzieherin.de/anbieter-von-weiterbildungen.php (7.1.2012) zur Verfügung stehen. Dort finden sich insgesamt 171 Anbieter von Fort- und Weiterbildungen im sozialen Sektor. Von diesen 171 konnten 50 aufgrund der Inhalte, die auf den Websites der Einrichtungen genannt wurden, als Fort- und Weiterbildungsinstitutionen für Erzieher/innen identifiziert werden. Zu den ausgeschlossenen 121 gehören neben Fachschulen und Hochschulen als Anbieter von Zertifikatskursen auch Institutionen, die weit über den frühpädagogischen Bereich hinaus tätig sind. Zudem blieben ausländische Anbieter unberücksichtigt. Von den 50 für den frühkindlichen Bereich identifizierten Institutionen konnten mittels einer Recherche auf den Homepages der einzelnen Anbieter 32 ermittelt werden, die dort ihren Mitarbeiterstamm abbilden.

Übersicht 86: Anteile männlichen und weiblichen Lehrpersonals bei Fort- und Weiterbildungsträgern (2011)

	absolut	%
weiblich	314	75
männlich	104	25
Gesamt	**418**	**100**

Der Männeranteil am Lehrpersonal der Träger von Fort- und Weiterbildungen macht ein Viertel aus (Übersicht 86). Damit ist hier der Männeranteil bei den Lehrberufen im frühpädagogischen Ausbildungssektor fast am geringsten. Lediglich an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten findet sich unter den wissenschaftlichen MitarbeiterInnen ein noch größerer Frauenanteil.

Für die *Leitungsebene* der Fort- und Weiterbildungsträger ergab die Erhebung zunächst, dass Leitungsfunktionen auch auf mehrere Personen aufgeteilt sein können. Hierdurch kommt eine Gesamtzahl an 57 Leitungskräften in den 32 Einrichtungsträgern zustande, auf der unsere Auswertung aufbaut (Übersicht 87).

Übersicht 87: Anteile männlichen und weiblichen Leitungspersonals bei Fort- und Weiterbildungsträgern (2011)

	absolut	%
weiblich	39	68,5
männlich	18	31,5
Gesamt	**57**	**100**

Gegenüber dem Lehrpersonal in der Fort- und Weiterbildung steigt der Männeranteil auf Leitungsebene bei den recherchierten Trägern um 6,5 Prozent an. Aufgrund der kleinen Grundgesamtheit bzw. Größe des Arbeitsfeldes ist dieser Zuwachs jedoch nicht überzubewerten.

Insgesamt lässt sich festhalten: Auch bei den in der Frühpädagogik tätigen Fort- und Weiterbildungsträgern beträgt der Männeranteil, wie in den meisten Einrichtungstypen dieses Ausbildungssektors, etwa ein Viertel.

Berufsakademie/Fachhochschule: ProfessorInnen

Hier wurde eine Erhebung an den Berufsakademien und Fachhochschulen mit frühpädagogischen Studienangeboten für das Jahr 2011 durchgeführt und diese für das Jahr 2013 wiederholt.[115] Erfragt wurden die Ge-

[115] Die Einrichtungen wurden identifiziert auf der Grundlage von Pasternack/Schulze (2010: 13ff.) und den fortlaufenden Aktualisierungen für die frühpädagogische Ausbildungslandschaft, die zunächst durch www.frühpädagogik-studieren.de vorgenommen wurden, bevor das Portal durch WiFF übernommen wurde und nunmehr in die

schlechtsverteilungen zum einen bei Bewerbungen auf frühpädagogische Professuren, zum anderen bei den aktuell besetzten Professuren.

Bezüglich der *Bewerbungen* auf ausgeschriebene Professuren wurden für das Jahr 2011 insgesamt neun Antworten gegeben. Davon schlüsselten zwei die Bewerbungen hinsichtlich der Geschlechterzusammensetztung genau auf, während sieben Schätzungen abgaben. Die Erhebung für das Jahr 2013 produzierte einen Rücklauf von sechs Schätzungen und drei genaue Antworten. Als Gründe für die geringe Antwortrate wurden von den Hochschulen auf telefonische Nachfrage entweder mitgeteilt, dass die Unterlagen nicht mehr vorlägen, oder dass die Bewerbungen nicht nach Geschlecht erhoben würden.

Nur die beiden genauen Angaben für das Jahr 2011 und die drei genauen Erhebungen für das Jahr 2013 werden in Übersicht 88 dargestellt. Für das Jahr 2011 handelt es sich dabei um elf Bewerbungsverfahren an den beiden Hochschulen, für das Jahr 2013 um vier Verfahren.

Übersicht 88: Anteile männlicher und weiblicher Bewerbungen für Professuren in frühpädagogischen Studiengängen an Berufsakademien/Fachhochschulen

		2011		2013	
		absolut	anteilig	absolut	anteilig
Einbezogene Hochschulen		2		3	
Berufungsverfahren		11		4	
Bewerbungen	weiblich	132	57 %	39	62 %
	männlich	99	43 %	24	38 %
Gesamt		**231**	**100 %**	**63**	**100 %**

In den Schätzungen der Hochschulen (die in Übersicht 88 nicht berücksichtigt sind) schwankte der Männeranteil an den Bewerbungen zwischen 20 und 70 Prozent. Im Mittel lagen die Schätzungen bei einem Männeranteil von knapp unter 50 Prozent.

Hinsichtlich der Geschlechteranteile der im Jahr 2011 *besetzt gewesenen Professuren* konnten alle 26 Antworten der Hochschulen verwendet werden. Für das Jahr 2013 ließen sich 14 Antworten einbeziehen.

Internetpräsenz der Weiterbildungsinitiative integriert ist. Identifiziert wurden für das Erhebungsjahr 2011 46 Berufsakademien und Fachhochschulen mit einem frühpädagogischen Studienangebot, die per Email angeschrieben wurden. Von den 46 Einrichtungen beteiligten sich insgesamt 26, was einer Rücklaufquote von 56,5 % entspricht. Die Wiederholungsbefragung 2013/2014 ergab dann 14 Antworten.

(Übersicht 89) Zu beachten ist, dass die Hochschulen sich in ihrem Antwortverhalten auf sämtliche ProfessorInnen bezogen, die in den frühpädagogischen Studiengängen lehren. Darunter sind auch Lehrende, die nichtfrühpädagogische Professuren bekleiden.[116]

Übersicht 89: Anteile männlicher und weiblicher Professoren in frühpädagogischen Studiengängen an Berufsakademien/ Fachhochschulen (2011)

	2011		2013	
	absolut	%	absolut	%
weiblich	69	56	83	73,5
männlich	54	44	30	26,5
Gesamt	**123**	**100**	**113**	**100**

Die Geschlechterverteilung bei den Professuren an Berufsakademien und Fachhochschulen im Jahr 2011 entsprach relativ genau den ermittelten Geschlechteranteilen bei den damaligen Bewerbungen auf Professuren. Bei den Bewerbungen nahm dann bis 2013 der Frauenanteil moderat zu: um fünf Prozent. Bei den Professuren in frühpädagogischen Studiengängen indes ist die Präsenz von Frauen deutlich – um 17,5 Prozent – gestiegen.

Da die Frühpädagogik noch nicht in der Lage sein kann, aus sich selbst heraus ihren Professorennachwuchs zu rekrutieren, ist sie auf Importe aus Nachbardisziplinen angewiesen. Im Zuge der Befragung konnten auch die häufigsten Herkunftsfächer der ProfessorInnen, die in frühpädagogischen Studiengängen lehren, ermittelt werden. Dies sind für die Berufsakademien und Fachhochschulen vor allem die Pädagogik/Sozialpädagogik; danach folgen die Soziologie und Psychologie.[117]

In der geschlechtsspezifischen Betrachtung fällt an diesen häufigsten akademischen Herkunftsfeldern eines auf: Es handelt sich um solche, die relativ ausgeglichene Geschlechteranteile bei sowohl ihren AbsolventInnen als auch ProfessorInnen aufweisen (StatBa 2010a: ZUS-02; StatBa 2010b: TAB-05). Eine These wäre, dass die Frühpädagogik gegenwärtig womöglich die ausgeglichenen Geschlechteranteile dieser Fächer ‚erbt'.

[116] Für alle Fachhochschulen (ohne Berufsakademien) haben wir 2015 55 Professuren ermitteln können, die durch ihre Denomination einen deutlichen Bezug zu Frühpädagogik/Früher Kindheit erkennen lassen. Vgl. unten B. 6.1.1. Institutionelle und Personalressourcen >> Forschungsressourcen durch Studiengänge: Universitäten und Fachhochschulen

[117] vgl. unten B. 6.1.3. Probleme der forschungsfeldinternen Selbstrekrutierung

Pädagogische Hochschule/Universität: Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen

Auch zu den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten wurde 2011 eine eigene Erhebung durchgeführt, konzipiert entsprechend dem Vorgehen bei Berufsakademien und Fachhochschulen.[118] Dabei wurden auch Einrichtungen berücksichtigt, an denen einzelne Studienangebote lediglich einen Schwerpunkt in der Frühpädagogik bieten, da sich insgesamt nur wenige rein frühpädagogische Studienangebote an Universitäten finden.[119]

Übersicht 90: Frühpädagogische Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen/ Universitäten: Frauen/Männer unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern (2011)

	absolut	%
weiblich	84	78,5
männlich	23	21,5
Gesamt	**107**	**100**

Insgesamt konnten die Geschlechtsverteilungen der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen für zwölf Pädagogische Hochschulen bzw. Universitäten erfasst werden, was einer Quote von 67 Prozent der Grundgesamtheit entspricht.[120] Zu beachten ist, dass dabei sämtliche Mitarbeiter/innen einbezogen worden sind, die in den frühpädagogischen Studiengängen lehren. Diese sind nicht zwingend alle FrühpädagogInnen. Festzustellen war (Übersicht 90):

- Der Frauenanteil bei den wissenschaftlichen MitarbeiterInnen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ist mit fast vier Fünfteln dominant.
- Vergleicht man den Wert mit dem der Professorenschaft an den beiden Hochschultypen, so ergibt sich, dass der Männeranteil bei den wissenschaftlichen Mitarbeitern nur etwas geringer ist.

[118] vgl. oben Punkt „Berufsakademie/Fachhochschule: ProfessorInnen"

[119] Von einer Aktualisierung der Zahlen für 2013 wurde aufgrund der zu kleinen Grundgesamtheit abgesehen: Lediglich vier Universitäten (und sechs Pädagogische Hochschulen, diese damit komplett) boten in diesem Jahr frühpädagogische Bachelor-Studiengänge an (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014: 69).

[120] Angeschrieben worden waren 18 Pädagogische Hochschulen und Universitäten. Lediglich zwei Einrichtungen antworteten und machten dabei keine verwertbaren Angaben zu den wissenschaftlichen MitarbeiterInnen. Auf die geringe Rücklaufquote wurde reagiert, indem eine Recherche auf den Websites der Einrichtungen mit frühpädagogischem Studienangebot durchgeführt wurde und die Ergebnisse dieser Recherche telefonisch mit den Einrichtungen abgeglichen wurden.

■ Zudem fällt auf, dass die Männeranteile bei den wissenschaftlichen Mitarbeitern deutlich höher sind als in der Studierendenschaft.

Insgesamt müssen alle Aussagen zu den wissenschaftlichen MitarbeiterInnen an den universitären Hochschulen mit dem Hinweis versehen werden, dass sich dort das akademische Feld der Frühpädagogik bislang nur marginal etabliert hat. Daher sind in den meisten Fällen noch keine feldeigenen Personal- und Karrierestrukturen gegeben.

Pädagogische Hochschule/Universität: ProfessorInnen

Zur Professorenschaft der universitären Hochschulen konnten qua Internetrecherche die Geschlechtsverteilungen für 78 Prozent der Grundgesamtheit ermittelt werden. (Übersicht 91) Zu beachten ist, dass dabei sämtliche ProfessorInnen einbezogen wurden, die in den frühpädagogischen Studiengängen lehren. Darunter sind auch Lehrende, die andere als frühpädagogische Professuren bekleiden.

Übersicht 91: Frühpädagogische Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen/Universitäten: Frauen/Männer unter den Professoren (2011)

	absolut	%
weiblich	24	67
männlich	12	33
Gesamt	**36**	**100**

Auffällig ist hier, dass bei den Professuren an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten die Frauen mit einem Anteil von zwei Dritteln gegenüber einem Drittel Männer dominieren. Vergleicht man diese Werte mit denen des Lehrpersonals der anderen frühpädagogischen Ausbildungseinrichtungen aller Ausbildungseben, so lässt sich feststellen, dass der Männeranteil nur an Berufsakademien und Fachhochschulen höher ist.

5.2.4. Zusammenfassung

Die Bestandsaufnahme der Geschlechterrepräsentanz innerhalb der verschiedenen beruflichen Einsatzmöglichkeiten im frühpädagogischen Feld und der jeweils vorgeschalteten Ausbildungen soll zunächst so zusammengefasst werden, dass aus allen erhobenen Rollen die wesentlichen extrahiert werden. Dies geschieht in Übersicht 92. Sie listet die Positionen abhängig vom Attraktivitäts- und Verantwortungsgrad sowie den notwendigen Qualifikationen abnehmend von oben nach unten auf.

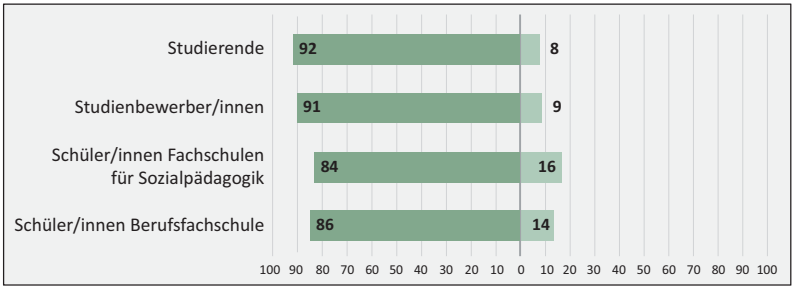
Übersicht 92: Geschlechteranteile in den wichtigsten Positionen des Tätigkeitsfeldes Frühpädagogik (2011)

Bereich	Position	Geschlechtsspezifische Anteile am Personal (in %)	
		weiblich	männlich
Personal tertiärer Bereich	Professuren PH/Uni	67	33
	Professuren BA/FH	56	44
	Wissenschaftliche MitarbeiterInnen PH/Uni	78,5	21,5
Personal beruflicher Ausbildungsbereich (Sek II/post-sekundar)	FS für Sozialpädagogik: Leitungsebene	65	35
	Berufsfachschule: Leitungsebene	79	21
	Berufsfachschule + FS Sozialpädagogik: Lehrpersonal	77	23
Leitungs- und Anleitungsfunktionen	Einrichtungsträger: Leitungsebene	56	44
	Einrichtungsträger: MitarbeiterInnen	80	20
	Kita-Leitung	95	5
Gruppenarbeit mit Kindern	Gruppenleitungen	97	3
	Zweitkräfte	96	4
Ausbildungsebene (Sek II bis tertiär)	Studierende	92	8
	SchülerInnen FS für Sozialpädagogik	83,5	16,5
	SchülerInnen Berufsfachschule	86	14

Dieser Übersicht sind folgende Auffälligkeiten der Geschlechterverteilung zu entnehmen:

- Auf allen Ebenen des frühpädagogischen Bereichs dominieren Frauen quantitativ. Diese Dominanz streut zwischen 56 und 97 Prozent.
- Auf der Ebene der Ausbildungs- und Studiengänge liegen die Männeranteile unter den Frühpädagogik-Studierenden etwa um die Hälfte niedriger als in den beruflichen Erst- und den Fachschulausbildungen. Damit wurde die Erwartung, dass das höherwertige Qualifikationsangebot der Hochschulen zu einem gesteigerten Interesse junger Männer an einer Tätigkeit im frühpädagogischen Sektor führt, bislang noch nicht eingelöst. Mit anderen Worten: Bisher hat die Teilakademisierung der Frühpädagogik noch bewirkt, dass sich Männer in zusätzlichem Umfang für dieses Tätigkeitsfeld interessieren. (Übersicht 93)

Übersicht 93: Relationen Frauen/Männer in den Ausbildungsvarianten (2011)



links Frauen, rechts Männer, in Prozent

■ 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. Hier ist zum ersten anzunehmen, dass der größere Teil in Tätigkeitsbereiche geht, die mit den Ausbildungen auch jenseits der Frühpädagogik offen stehen, da der gesamte Bereich der Kinder- und Jugendhilfe als Einsatzfeld infrage kommt. Eine Rolle kann zum zweiten spielen, dass die verbreitete Teilzeitarbeit im Bereich der Kindereinrichtungen Männer fernhält.[121] Zum dritten ist denkbar, dass Männer in größerem Umfang 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, unter anderem 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 Hochschulen – der Männeranteil

[121] Zu den Teilzeitquoten vgl. oben B. 2.2.2. Entwicklung der Vergütungen 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).

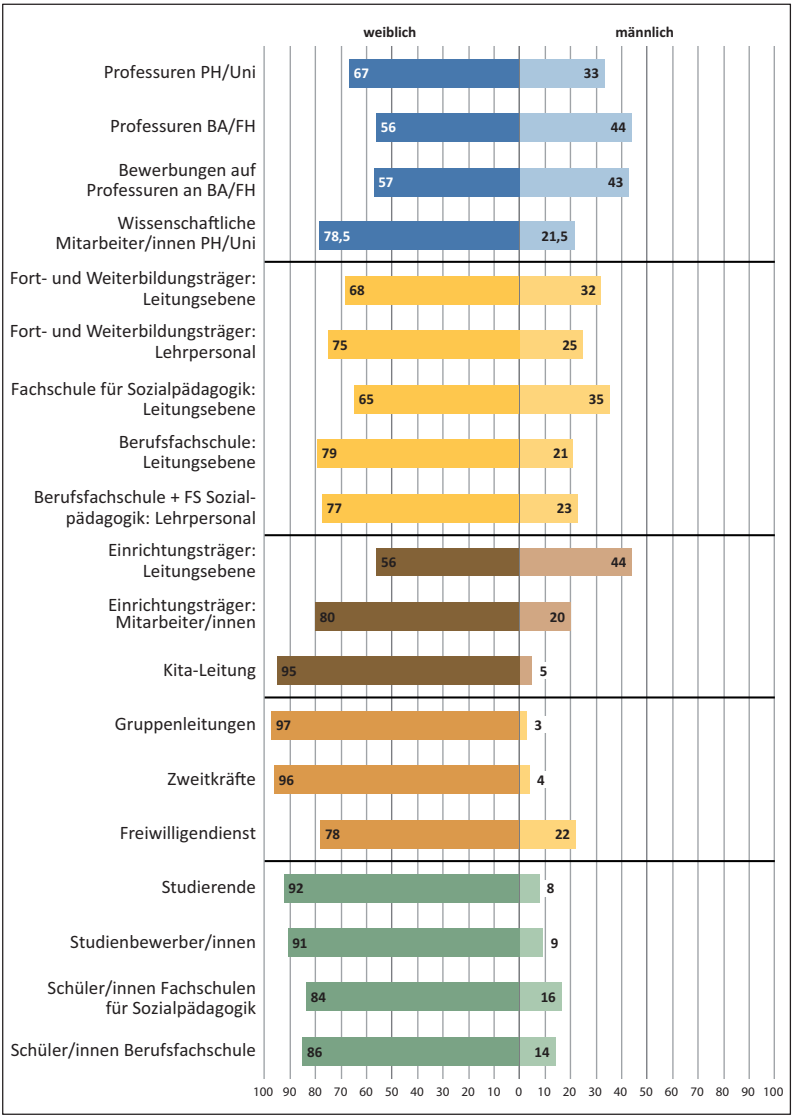
vergleichsweise hoch. Allerdings dominieren quantitativ auch dort überall die Frauen.

- 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 Position als wissenschaftliche/r MitarbeiterIn 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 Frühpädagogik noch nicht mit feldeigenem Nachwuchs besetzt werden kann. Andererseits ist der Frauenanteil bei den Universitätsprofessuren um zehn Prozentpunkte höher als bei den Professuren an Fachhochschulen und Berufsakademien. Damit wird das in vielen anderen Fächern verbreitete Muster, dass die höherwertigen Professuren von deutlich mehr Männern erklommen werden, während Frauen eher Chancen auf FH-Professuren haben, für den Bereich der Frühpädagogik durchbrochen. Gleichwohl beträgt der Schwund des Frauenanteils beim Aufstieg von der wissenschaftlichen MitarbeiterInnenposition zur Universitätsprofessur fast zwanzig Prozentpunkte.

Übersicht 94 fasst die Ergebnisse der Untersuchung für das Jahr 2011 insgesamt, das heißt für alle erhobenen Rollen, zusammen. Auch diese Darstellung ordnet die Positionen nach Attraktivitäts- und Verantwortungsgrad sowie den notwendigen Qualifikationen abnehmend von oben nach unten. Werden so die verschiedenen Hierarchieebenen vergleichend in den Blick genommen, dann offenbaren sich mit steigender Attraktivität und Verantwortung der Positionen strukturelle geschlechtsspezifische Asymmetrien zu Ungunsten der Frauen.

Eine weitere Frage unserer Analyse war: Inwiefern hat die Einführung von frühpädagogischen Hochschulstudiengängen seit 2004 dazu geführt bzw. lässt erwarten, dass sich die weithin für wünschenswert erachtete Männerpräsenz in der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit mit Kindern unter sechs Jahren dynamisch erhöht?

Übersicht 94: Geschlechteranteile in der Frühpädagogik nach Positionen (2011; in %)



Dazu werden in Übersicht 95 die Veränderungen der Frauen- und Männeranteile von 2006 bis 2011 für ausgewählte Rollen in frühpädagogischer Ausbildung und Berufstätigkeit dargestellt. Die Auswahl bezieht sich auf diejenigen Rollen, durch die bzw. in denen Veränderungen in Folge der seit 2004 angebotenen Hochschulstudiengänge hätten möglich sein können. Zur Kontrastierung werden eingangs auch die beruflichen Ausbildungsgänge vermerkt.

Übersicht 95: Veränderungen des Frauenanteils in Bereichen, die für die unmittelbare Arbeit mit Kindern unter sechs Jahren relevant sind, von 2006 bis 2011

	Veränderung des Frauenanteils (in %)
Berufsfachschüler/innen	+ 2,5
Fachschüler/innen	+ 1,0
Studienbewerber/innen	0
Studierende	– 0,8
Gruppenleitung	– 0,7
Kita-Leitung	+ 1,0

Es zeigt sich, dass die Veränderungen der Frauen- und entsprechend auch der Männeranteile zum einen minimal und zum anderen tendenziell nicht eindeutig sind, zumal auch Messungenauigkeiten in Erwägung gezogen werden müssen. Für die betrachteten fünf Jahre lässt sich mithin noch nicht von bedeutsamen Veränderungen durch die Teilakademisierung der Frühpädagogik sprechen.

Dem entsprechen auch die Ergebnisse unserer Aktualisierungsrecherche, die 2013 für ausgewählte Positionen im frühpädagogischen Feld unternommen worden war. Demnach hat sich der Anteil der Männer an den StudienbewerberInnen minimal um ein Prozent erhöht, während der Männeranteil an den Frühpädagogik-Studierenden stabil bei acht Prozent verharrt. Dagegen konnten die Fachschulausbildungen spürbare Zuwächse an Männern verzeichnen. Im Jahre 2014 lag der Anteil der männlichen Fachschüler bei 18 Prozent, d.h. die Aufwärtsentwicklung hat sich seit 2011 weiter fortgesetzt.

Lediglich im Bereich der Professuren an Berufsakademien und Fachhochschulen hatte die Aktualisierungsrecherche mitteilenswerte Veränderungen erbracht. Sowohl bei den Bewerbungen auf eine Professur als auch bei den tatsächlichen Professurbesetzungen haben die Frauen aufgeholt. Hielten sie 2011 noch einen Anteil von 43 Prozent der Bewerbungen, waren es zwei Jahre später bereits 57 Prozent. Bei den besetzten Professuren, die in frühpädagogische Studiengängen involviert sind, erhöhte sich der Frauenanteil von 44 Prozent im Jahre 2011 auf 56 Prozent 2013.

5.3. Aufstieg und Geschlecht: Rollenmodelle

Zusätzliche Qualifikationsabstufungen führen immer dann, wenn sie auf entsprechende Funktionsdifferenzierungen im Tätigkeitsfeld treffen, zu Differenzierungen der bisher vergleichsweise homogenen Berufsrolle. 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. Die Kerntätigkeiten hingegen – im Fall des frühpädagogischen Berufsfelds die unmittelbare Arbeit mit den Kindern – werden weiterhin von Frauen ausgeübt.

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. Diese Betrachtung darf historisch nicht erfahrungsblind sein. Nur wenn sie dies nicht ist, kann am Ende das gelingen, was generelles Ziel sein sollte: die Entschlechtlichung von Berufen, so auch der frühpädagogischen.

Bereiche wie die Soziale Arbeit, die Betreuung von Kleinkindern oder die von Hebammen und Entbindungshelfern geleistete Geburtshilfe sind Tätigkeitsfelder, die eines gemein haben: Sie sind seit einiger Zeit und anhaltend Gegenstand von Bemühungen um eine Professionalisierung, in deren Zentrum die Etablierung berufsfeldqualifizierender neuer Studienangebote steht. Mit diesen und ähnlichen Professionalisierungsprozessen verbindet sich, vor dem Hintergrund gewandelter oder auch neu eingeschätzter beruflicher Anforderungen, zweierlei: zum einen die Hoffnung auf eine Steigerung der Qualität der jeweiligen beruflichen Praxis; zum anderen zielen sie auch auf eine Attraktivierung der jeweiligen Berufe für potenzielle Berufseinsteiger/innen ab sowie auf Statusverbesserungen für die im jeweiligen Feld Tätigen.

Auf allen drei genannten Feldern arbeiten derzeit ganz überwiegend Frauen. Aus Gründen der Geschlechtergerechtigkeit, aber auch im Hinblick auf die Präsenz männlicher Rollenvorbilder in pädagogischen Berufen gilt eine stärkere geschlechtliche Durchmischung einstiger ‚Frauenberufe' allgemein als wünschenswert. Auch dieses Ziel soll auf dem Wege der Statusverbesserung erreicht werden: Für Männer werden ‚Frauen-

berufe', so die gängige Einschätzung, vor allem dann interessant, wenn Berufsprestige, Gehalt und Aufstiegschancen eine Steigerung erfahren.

Die Betrachtung von Professionalisierungsprozessen der jüngeren und ferneren Vergangenheit hält hier wichtige Erfahrungen bereit: Wie wandelten sich die Arbeitsfelder im Zuge von Professionalisierungsprozessen? Welche Faktoren begünstigten oder hemmten einen Wandel in der Geschlechterordnung des jeweiligen Felds? Gibt es Interventionsmaßnahmen, mit denen geschlechtsspezifischen Hierarchiedifferenzierungen etwas entgegengesetzt werden kann?

5.3.1. Professionalisierung und Geschlecht: Die Erfahrungen der Anderen – sechs Beispiele[122]

Geschlechtsspezifische Schließungs- bzw. Marginalisierungsprozesse infolge von Professionalisierung prägen selbst die Öffnung von zuvor für Frauen gänzlich verschlossenen Berufsfeldern für ebenjene. Wetterer (2002: 531f.) beschreibt das Muster am historischen Beispiel der Öffnung des Arztberufes für Frauen: „durch professionsinterne Schließungsverfahren" wurden die Ärztinnen „zu ‚*weiblichen* Ärzten *für Frauen'*, zu einem Teil der Ärzteschaft, der sich durch eine besondere Klientel ebenso auszeichnet wie durch … Ausgeschlossensein von all den Teilbereichen der medizinischen Profession, die als prestigeträchtig und wissenschaftlich schwierig gelten und hohe Einkommenschancen eröffneten."

Dem Lebensmuster des bürgerlichen Mannes entsprechende Normen bestimmen die Professionskulturen (vgl. Roloff 1992). Sie führen dazu, dass sich Frauen durch subkutan wirksam werdende Mechanismen in Randfeldern oder weniger attraktiven Tätigkeiten konzentriert finden. In Entsprechung dazu werden sie von den zentralen Positionen mit professionsinternem Einfluss und professionsexterner Wirksamkeit ferngehalten.

Geburtshilfe

Instruktiv ist zunächst die Entwicklung der Geburtshilfe in Deutschland. Die Entstehung der ärztlichen Geburtshilfe im 18. und 19. Jahrhundert war verbunden mit einem Prozess der Marginalisierung der Hebammen und darf als (problematisches) Musterbeispiel einer geschlechtsspezifischen Hierarchisierung durch (Teil-)Akademisierung gelten.

[122] Ko-Autor: **Jens Gillessen**

Die *praktische* Geburtshilfe verblieb im Zuge der schrittweisen Formalisierung der Hebammenausbildung vom 18. bis zum 20. Jahrhundert im Status einer nichtwissenschaftlichen Ausbildung (anders als in den meisten anderen europäischen Ländern, in denen Hebammen Ausbildungsprogramme durchlaufen, die den deutschen FH-Studiengängen vergleichbar sind). Die *wissenschaftliche* Geburtshilfe wird allein im Rahmen der oder als Appendix zur klinisch-akademischen Gynäkologie betrieben.

Vor allem zwei Elemente seien – wir folgen Metz-Becker (2013) – hier wesentlich gewesen. Zum einen verpflichteten im 19. Jahrhundert sog. Hebammenordnungen die Hebammen, bei Unregelmäßigkeiten im Geburtsablauf die Kontrolle über die Entbindung an einen Geburtsarzt abzugeben. Auf die Betreuung unproblematischer Geburten beschränkt, ging die traditionelle Entbindungskunst der Hebammen allmählich verloren. Zum anderen wurde die Ausbildung der Hebammen der Kontrolle männlicher Ärzte in den sog. Accouchieranstalten unterstellt.

Dabei ging die Akademisierung der Geburtshilfe ihrer Verwissenschaftlichung fatalerweise voraus: Die Verlagerung von Problemgeburten in die Domäne der Ärzte verschaffte diesen überhaupt erstmals denjenigen Zugang zum schwangeren Körper, der eine empirische Fundierung der Geburtshilfe im Lauf des 19. Jahrhunderts ermöglichen sollte, indem er die Schamgrenzen der Patientinnen überschritt. Einstweilen trug die männlich-ärztliche Geburtshilfe fragwürdige Züge. Entsprechend hoch blieb im ganzen 19. Jahrhundert die Nachfrage nach der durch Hebammen geleisteten Geburtshilfe.

Der Versuch einer weiblichen Gegen-Professionalisierung der Geburtshilfe lässt sich zeitgleich in Frankreich studieren. Dort entstanden nicht nur von Hebammen geleitete zentrale Ausbildungseinrichtungen, sondern eine Hebamme verfasste auch das empirisch profundeste geburtshelferische Werk der Zeit. Aufs Ganze gesehen ließ sich die Dominanz der männlichen Geburtsmedizin durch Initiativen vonseiten der Hebammen jedoch nicht mehr brechen. Erst in jüngster Zeit sind wieder Versuche zu beobachten, dem Beruf der Hebamme durch Professionalisierung zu neuem Prestige zu verhelfen. (Vgl. Metz-Becker 2013; Loytved 2001; Sayn-Wittgenstein 2007)

Nach wie vor ist der Hebammenberuf eine weibliche Domäne, der Frauenarztberuf eine männliche: Die erste Berufung einer Frau auf eine Universitätsprofessur für Gynäkologie fand in Deutschland im Jahr 2000 statt (an der TU München). Für den Hebammenberuf lässt sich von einer Art steckengebliebener Professionalisierung sprechen (wobei es inzwischen Ansätze gibt, analog zur Pflegewissenschaft zu einer „Hebammen-

wissenschaft“ zu gelangen: 2008 wurde die Deutsche Gesellschaft für Hebammenwissenschaft gegründet und 2009 an der FH Osnabrück die erste Professorin für dieses neue Fach berufen).

Krankenpflege

Auch in der traditionell gleichfalls weiblich dominierten Krankenpflege laufen seit einigen Jahren Bemühungen um eine Teilakademisierung. Sie sind zu verstehen vor dem Hintergrund, dass der Krankenpflegeberuf bereits im 19. und frühen 20. Jahrhundert Gegenstand eines gescheiterten Professionalisierungsprojekts gewesen ist.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren in der Krankenpflege sowohl Männer als auch Frauen der Unterschicht beschäftigt. Zugleich fanden dort in Anbetracht der wenigen außerfamiliären Betätigungsfelder Frauen aus dem gehobenen Bürgertum ein Feld vor, auf dem neue Qualifikationsstufen und Leitungspositionen entstanden: Die Annäherung der Medizin an die Naturwissenschaften machte auch beim Pflegepersonal Qualifizierungskurse nötig.

Die traditionelle Zuständigkeit der Kirchen für die Krankenpflege bedingte, dass das Pflegepersonal nicht unmittelbar von den Krankenhäusern beschäftigt, sondern durch klosterähnliche Gemeinschaften gestellt wurde. Das kostengünstige Modell der Mutterhausorganisation prägte die Strukturen der Krankenpflege nachhaltig und hemmte die Verberuflichung.

Die allmähliche Feminisierung der Krankenpflege hatte Ursachen auf mehreren Ebenen. Zum einen gründete sie in einer bürgerlichen Ideologie weiblicher Tugenden, die eine naturgegeben überlegene Eignung der Frauen für die Pflege glaubhaft machen wollte. Da sich eine geringe Bezahlung gegenüber Frauen leichter durchsetzen ließ als gegenüber den männlichen „Lohnwärtern“, lag sie zugleich im Interesse der Pflegeorganisationen. Die 1903 gegründete Berufsorganisation der Krankenpflegerinnen Deutschlands (B.O.K.D.) schließlich trat für geregelte Ausbildungen bis hin zu krankenpflegerischen Studiengängen ein und wirkte damit ebenfalls auf den Ausschluss von Männern aus bildungsfernen Schichten hin.

Die damit erwirkte Konfiguration des Berufsfelds führte langfristig zu einem permanenten Mangel an Pflegekräften, der sich in den 1980er Jahren zum sog. Pflegenotstand zuspitzte und einem zweiten, anders gerichteten Professionalisierungsprojekt zu Akzeptanz verhalf. Zuvor hatte es in den 1960er und 70er Jahren Versuche gegeben, durch verkürzte Ausbildungszeiten (DDR) und Werbekampagnen (BRD) gezielt auch

Männer für das Feld zu rekrutieren. Nachdem sich das als unzureichend erwiesen hatte, setzte sich bei den AkteurInnen des Berufsfelds nun eine Strategie der Entfeminisierung krankenpflegerischer Arbeit durch: Eine rationale, sachliche und strukturierte Gestaltung der Arbeit, Wissenschaftsbasierung und akademische Ausbildungen sollten Attraktivität und Status der Krankenpflege heben.

Tatsächlich steigt seit Beginn der 1990er Jahre der Männeranteil an. Eine mindestens ebenso wichtige Rolle dürfte hierbei allerdings die Prägung von immer mehr jungen Männern durch vorberufliche Erfahrungen mit der Krankenpflege (Zivildienst, AIDS-Hilfe) gespielt haben. Dabei zeichnet sich ab, dass höhere Berufspositionen überproportional durch Männer besetzt werden. (Vgl. Krampe 2013)

Soziale Arbeit

Auch vor dem Hintergrund der bisherigen Professionalisierungsgeschichte der Sozialen Arbeit können die Ursachen zu beobachtender Geschlechterhierarchien analysiert werden. Ausbildungseinrichtungen für die Soziale Arbeit entstanden Anfang des 20. Jahrhunderts zunächst als Gründungen von Pionierinnen einer Professionalisierung wie Jane Addams und (in Deutschland) Alice Salomon.

Die von diesen propagierte Konstruktion der „geistigen Mütterlichkeit“ vermochte es zwar, die Sichtbarkeit weiblicher Berufstätigkeit in der Öffentlichkeit zu legitimieren, indem sie die traditionelle Rolle der Frau unberührt ließ. Damit betonte sie jedoch implizit die diffuse Allzuständigkeit und die Haushaltsnähe Sozialer Arbeit. Das sollte sich hinsichtlich der Gewinnung gesellschaftlicher Anerkennung für die Berufsgruppe als hinderlich erweisen: Personenbezogene Hilfe wird nach wie vor kaum wertgeschätzt, wenn sie nicht im Modus des privat-familiären Liebesdienstes geleistet wird.

Wenn ‚feminine‘ Soziale Arbeit in die Unterprivilegierung führt, so liegt die Konzeption einer ‚vermännlichten‘ Sozialen Arbeit nahe, die auch in der Tat zu beobachten ist: Soziale Arbeit als zweckrationale, an betriebswirtschaftlichen Maßstäben ausgerichtete Dienstleistung, in deren professionellem Selbstverständnis an die Stelle von Fürsorglichkeit und Beziehungsorientierung die Wahrung der Distanz zu den Klienten tritt. Als Irrweg erweist sich diese Art der Dienstleistungsorientierung Sozialer Arbeit nicht nur, weil sie wesentliche Bedürfnisse der Klienten verfehlt. Vielmehr verstärkt sie durch ihre Abkehr von Emotionalität und Alltagssphäre die gesellschaftliche Geringschätzung dieser Elemente gelingender Sozialer Arbeit eher noch.

Damit erklärt sich auch, dass in der Sozialen Arbeit die Einführung akademischer Qualifizierungswege – hier vor allem der Studiengänge für Sozialpädagogik an Fachhochschulen in den 1970er Jahren – Männer überproportional in Positionen in Planung, Entwicklung und Theorie brachte. Frauen dagegen finden sich überproportional in der direkten Arbeit mit der Klientel, wobei gilt: Je jünger die Klientel, desto höher der Frauenanteil im zuständigen Berufssegment. (Vgl. Brückner 2013)

Um diese professionalisierungsbedingte Geschlechterhierarchie in der Sozialen Arbeit aufzubrechen, plädiert Margrit Brückner (ebd.) für eine fundamentale gesellschaftliche Neubewertung von Fürsorglichkeit und Beziehungsarbeit, für die Thematisierung von Gender, für eine kritische Analyse des Rufs nach mehr Männern in „sozialen Frauenberufen" und für eine intersektionelle Perspektive auf laufende Prozesse der Professionalisierung, aber auch der Deprofessionalisierung in der Sozialen Arbeit.

Die Problematik der Alltagsnähe der Sozialen Arbeit lässt sich durch die Betrachtung der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe vertiefen, die durch das 1990/91 in Kraft getretene Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) einen neuerlichen Professionalisierungsschub erlebt hatte. Die Tätigkeitsprofile in der Kinder- und Jugendhilfe sind dadurch gekennzeichnet, dass die Problembearbeiter/innen auf die Koproduktion mit ihren Klienten angewiesen sind. Hieraus erwachsen typische Anforderungen des Handelns unter Unsicherheit, die eine überschüssige Qualifikationsreserve auf Seiten der Professionellen erfordert.

Doch kontrastiert dieses anspruchsvolle Anforderungsprofil scharf mit der bereits hervorgehobenen Alltagsnähe Sozialer Arbeit. Kim-Patrick Sabla (2013) macht sie anhand der sog. Sozialpädagogischen Familienhilfe anschaulich: Die Alltäglichkeit der Settings („Einkaufen", „Kochen"), in denen Professionelle die Erziehungs- und Konfliktlösungskompetenzen ihrer Klientel schulen, lässt aus der Sicht Nichtprofessioneller begründungsbedürftig werden, warum es für die Soziale Arbeit einer Berufsausbildung bedarf.

Das geschlechtsspezifisch wirksamste Moment von Professionalisierung besteht darin, dass es nach wie vor die Männer sind, denen gesellschaftlich die Zuständigkeit für die Bearbeitung außerfamiliärer Krisen zugeschrieben wird – und damit für die zentrale Aufgabe der klassischen Professionen. Die ‚Sichtbarkeit' weiblicher (Berufs-)Tätigkeit außerhalb der Familie galt bis zu Bildungsreform und Frauenbewegung als „eine Provokation". Die geringe Bezahlung von und gesellschaftliche Anerkennung für ‚Frauenberufe' gründet somit unmittelbar im Fortleben der traditionellen Geschlechterrollen. (Geissler 2013: 24)

Neu hingegen ist, dass in aktuellen Diskussionen die von männlichen Professionellen geleistete Fürsorgearbeit – vor dem Hintergrund von Bedeutungseinbußen der Institution Familie, aber auch gesteigerter gesellschaftlicher Erwartungen an sie – als hochwertiger gehandelt wird: Den Männern im Berufsfeld wird pauschal die Fähigkeit zugeschrieben, einen familiären Mangel an männlichen bzw. väterlichen Vorbildern kompensieren zu können. Entscheidend ist, dass diese Fähigkeit nicht als durch Ausbildung erlernbar angesehen wird, sondern geradezu in der (geschlechtsspezifischen) Sozialisation verortet wird. Wenn aber „biografische Vorerfahrungen" wieder höher bewertet werden als Fachwissen, das durch wissenschaftliches Studium erworben wurde, dann ist die weitere Professionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe in Gefahr.

Um Geschlechterhierarchien abzubauen, ist nach Sabla (2013) bereits bei der Wertschätzung privater Fürsorge anzusetzen. Der derzeitige Professionalisierungsdiskurs ist dagegen eher durch sozial- und arbeitsmarktpolitische Argumente geprägt.

Lehramt

Fragt man danach, wie im Zuge der Professionalisierung der schulischen Lehrberufe im 19. und 20. Jahrhundert Frauen überhaupt zum ersten Mal der Einstieg in professionelle Erwerbsarbeit gelang, dann stellt man fest, dass Frauen stets die unterprivilegierten Berufspositionen besetzen. Dies zeigt sich in der Langzeitentwicklung der schulischen Lehrberufe gleich in doppelter Hinsicht: Je höher der Schultyp und je älter die unterrichteten Kinder, umso geringere Anteile am Lehrpersonal wurden (und werden) von Frauen gestellt.

Für das schulische Berufsfeld spezifische Diskriminierungen traten hinzu. Bis in die 1920er Jahre hinein galt für Lehrerinnen mit der Unvereinbarkeit von Ehe und Lehrberuf ein regelrechter Zwangszölibat. Dass sie, anders als ihre männlichen Kollegen, folglich keine Angehörigen zu ernähren hätten, diente als Vorwand für ihre geringere Bezahlung. Und bei Beschäftigungskrisen waren es vor allem weibliche Lehrkräfte, die aus dem Dienst scheiden mussten. Die Geschichte der Frauen im (Volksschul-)Lehramt bestätigt somit, dass Berufe, die in ihrem jeweiligen Berufssystem hinsichtlich Bezahlung und Ansehen untere Positionen einnehmen, für Frauen leichter zu erobern sind.

So erklärt sich auch, dass der Frauenanteil im Grundschullehramt mittlerweile fast 90 Prozent erreicht. Die Rolle der ‚Exoten' spielen im Grundschullehramt heute die Männer – und das nicht nur quantitativ: Außerhalb der schulischen Sphäre haben männliche Grundschullehrer

mit abwertenden Einschätzungen und marginalisierendem Verhalten zu rechnen. Diese Diskriminierungen kontrastieren zum einen mit der ‚positiven Diskriminierung' durch das schulische Feld, das den Grundschullehrern eine stereotyp-männliche Rolle geradezu zuweist.

Zum anderen kontrastieren sie, in durchaus paradoxer Weise, mit der Tatsache, dass dem Grundschullehramt in Befragungen ein hohes Berufsprestige zugesprochen wird. Hier stellen sich Anschlussfragen, etwa: Könnte das Grundschullehramt bereits so stark weiblich konnotiert sein, dass die Befragten nicht die abstrakte Berufsrolle als solche bewerteten, sondern die Rolle der Grundschullehrer*in?*

Um die Benachteiligung von Frauen abzubauen und das Feld für Männer zu attraktivieren, erscheint eine Statusaufwertung durch höhere Bezahlung sowie die Ersetzung der vertikalen Stufung des Schulsystems durch eine horizontale Gliederung notwendig. (Vgl. Thomas 2013)

Wirft man einen geschlechtsspezifischen Blick auf die sozialen Prozesse in der Interaktion zwischen Grundschullehrkräften, von denen der Aufstieg ins Grundschulleitungsamt abhängt, so zeigt sich: Dieselben Karriereambitionen, die männlichen Grundschullehrern von ihren Kolleginnen und Kollegen als positiv konnotierte und naturbedingte „Zielstrebigkeit" ausgelegt werden, werden bei Grundschullehrerinnen als „Verbissenheit" wahrgenommen und gebrandmarkt.

Wie tief solche diskriminierenden Wertungsmuster individuell verwurzelt sein können, wird daran deutlich, dass sich sogar die Leitungsaspirantinnen selbst an der Reproduktion des Stereotyps beteiligen: Anstatt die Konstruktion weiblicher „Verbissenheit" als solche zu hinterfragen, ziehen sie es vor, ihr eigenes Karrierehandeln als unintendiert zu interpretieren.

Es kann deshalb nicht verwundern, wenn das Stereotypenpaar männlicher „Zielstrebigkeit" und weiblicher „Verbissenheit" sich als karrierebestimmend erweist: Es stimuliert das Aufstiegshandeln von Männern und hemmt das von Frauen. Es wirkt so auf die Entstehung einer Geschlechterhierarchie männlicher Grundschulleiter und weiblicher Lehrkräfte hin. (Bobeth-Neumann 2013)

Ingenieurberuf

Die bisher genannten Beispiele werden an Drastik teilweise noch überboten durch die in den Ingenieurberufen zu beobachtenden Geschlechterhierarchien. Um die geringe Attraktivität des Ingenieurberufs für Frauen zu erklären, ist es notwendig, die Aufmerksamkeit auf die Rolle disziplinärer Selbstverständnisse für Berufswahl und Karrieren von Frauen zu

lenken. Die Professionalisierung des Ingenieurberufs in Gestalt seiner Akademisierung fällt ins 19. Jahrhundert und vollzog sich, wie alle Akademisierungen dieser Zeit, zunächst ohne Frauen. Die Beharrlichkeit der dabei entstandenen Zugangshürden für Frauen bedarf jedoch einer spezifischen Erklärung.

Es war der lang währende Kampf der Ingenieurwissenschaften um Anerkennung als wissenschaftliche Disziplin, der ihre Vertreter dazu trieb, die physischen und psychischen Anforderungen glorifizierter Technikbeherrschung zu überhöhen, mathematisch-technisches Verständnis zum angeborenen Talent zu stilisieren und die Berufsgruppe als von Außenstehenden permanent ‚unverstanden' zu inszenieren. In einem Klima, in dem männliche Wissenschaftler Frauen die physische Eignung zu intellektueller Anstrengung pauschal absprechen konnten, erfuhr das Selbstverständnis der Ingenieure dadurch eine dezidiert männliche Prägung.

Vor dem Hintergrund biologisierender Geschlechterstereotype, deren Übertretung vom sozialen Umfeld von Mädchen weiterhin sanktioniert wird, entfaltet dieses männlich grundierte Selbstverständnis fortgesetzt Wirkungen: Frauen in den Ingenieurwissenschaften empfinden häufig ein Unbehagen, im ‚falschen System angekommen' zu sein und neigen zu Studienabbruch und Verlassen der Berufsgruppe. Es liegt auf der Hand, dass dieselben Stereotype auch das Aufstiegshandeln weiblicher Ingenieure hemmen mit der zu vermutenden Folge ungleicher Aufstiegschancen. Dadurch wiederum wird ein hierarchisches Verhältnis der Geschlechter im Ingenieurberuf begünstigt.

Inzwischen wird die Integration von Frauen in den Ingenieurberuf durch eine Vielzahl von Programmen gefördert. Breitenwirksam konterkariert werden könnte das klassische ingenieurwissenschaftliche Selbstverständnis, wenn die seit Mitte der 1990er Jahre zu beobachtende Präsenz weiblicher Ingenieursgestalten in Medien und Unterhaltungsindustrie weiter anwächst: Sie könnten Mädchen und jungen Frauen als technikaffine Rollenmodelle dienen.

Mindestens ebenso wichtig erscheint jedoch eine verstärkte Auseinandersetzung der Ingenieurwissenschaften mit ihrem professionellen Selbstverständnis. Dafür könnten, neben der wachsenden Diversität der Studierenden, auch die zunehmende Internationalisierung, eine Ausweitung der Interdisziplinarität und die Reflexion auf die technische Entwicklung wertvolle Anregungen sein. (Vgl. Ihsen 2013)

Ein auf den ersten Blick die bisherigen Beispielbetrachtungen irritierender Vorgang verbindet sich mit der Entdeckung der Röntgenstrahlen (1895). Sie sollte die Medizin revolutionieren, jedoch gingen die Einführung und dabei gerade der Umgang mit den neuen technischen Installationen relativ unkoordiniert vonstatten. Professionspolitische Fragen blieben zunächst unbeantwortet – wie z.B. die Frage, ob Arzt oder Schwester für die Durchführung der Strahlenuntersuchung zuständig sein sollte.

Das Problem der Zuständigkeit führte in der Folge zu einem heftigen Wettstreit zwischen Medizinern und Ingenieuren, Technikern und Fotografen. Letztere hatten die Apparate konstruiert und wussten sie richtig zu bedienen. Jedoch wurde in Ermangelung standardisierter Ausbildungswege für den Umgang mit Röntgenapparaturen „beiläufig" die Arbeit in die Hände der Krankenschwestern gelegt, die sich im Learning-by-doing-Prozess selbst ausbildeten. Selbst durch die Schaffung einer Ausbildung zum diplomierten Röntgentechniker konnten die praxiserfahrenen Krankenschwestern nicht wieder verdrängt werden. (Wetterer 2002: 91) So entstand im neuen Berufsfeld vorübergehend eine Arbeitsteilung zwischen Medizinern, Röntgentechnikern (zur Wartung und Reparatur) und X-Ray-Nurses, wobei letztere über Fähigkeiten nicht nur im Einsatz der Apparate am Patienten, sondern auch in der Röntgen-Diagnostik und -Technik verfügten.

Männlichkeits- und Weiblichkeits-Stereotypen im Berufsfeld ergaben sich aus angenommenen Geschlechtercharakteren: Männlichkeit wurde pauschal für der Bewältigung technischer Probleme zuträglich gehalten. In den Vordergrund wurden, neben den technischen Kompetenzen, die mit der Röntgenstrahlung verbundenen Gefahren gerückt: Vor diesen müssten die Frauen geschützt werden. Unbeachtet blieb all das, was mit dem Umgang mit den Patienten im Zusammenhang stand. (Witz 1992: 177-181) Damit wurde eine Abgrenzung zum weiblichen Pflegeberuf markiert (ebd.: 186f.).

Insgesamt ergeben sich für beide Geschlechter historische Gründe für die Legitimation ihrer jeweiligen geschlechtsspezifischen Berufsrolle: Beide Geschlechter konnten eigene Traditionen erfinden, beide auf Kompetenzen und Qualifikationen, welche die andere Seite nicht aufzubieten hatte, verweisen (Wetterer 2002: 93). Die Feminisierung des Berufes ergab sich letztendlich nicht aufgrund von Selbstbeschreibungen und deren Richtigkeit. Vielmehr bestimmten ökonomische Tatsachen die berufliche Geschlechterhierarchie im Krankenhaus. Die Krankenhäuser präferierten die X-Ray-Nurses, weil sie weniger Personalkosten produzierten

und sie durch ihre faktische Doppelqualifikation auch anderweitig einsetzbar waren.

Strukturell konnten die diplomierten Röntgentechniker verdrängt werden, da es ein etabliertes arbeitsteiliges Gefüge zwischen Schwestern und Ärzten gab, welches nicht gestört werden sollte. Das stillschweigende Bündnis von Ärzten und (Ober-)Schwestern ermöglichte es zunächst, dass X-Ray-Nurses ihre Tätigkeit im Rahmen einer Pluralität beruflicher Statuslagen ausführen konnten. In der Folge wurde ein zusätzlicher Abschluss geschaffen, durch den die Berufsgruppe der Röntgentechniker völlig verdrängt wurde. (Ebd.: 94f.)

Anhand dieses Beispiels wird Wetterer zufolge einmal mehr anschaulich, dass sich Geschlechterkonstruktionen und Berufskonstruktionen wechselseitig bedingen. Zwar wurde im Zuge der Diskussion von Fragen nach Definition, Klassifikation und Zuordnung vordergründig ein neues Berufsbild konstruiert. Allerdings:

> „Erfolge, Niederlagen und Kompromisse in den Konflikten um die Berufskonstruktion und in Konflikten um die Geschlechterzugehörigkeit eines Berufes hängen nicht in erster Linie von der alltagsweltlichen Plausibilität oder von der wissenschaftlichen Angemessenheit der einen oder anderen Definition ab, sondern von den politischen, ökonomischen und sozialen Ressourcen, die eingesetzt werden können, um die eine oder andere Option auch durchsetzen zu können." (Wetterer 2002: 98)

Aufgrund von ökonomischen institutionellen Zwängen, mit denen eine Statusminderung einherging, wurde schlussendlich eine Feminisierung des Arbeitsfeldes erreicht (ebd.: 89).

Fazit

Sollen die hier resümierten, durchaus heterogenen Entwicklungen gemeinsam bilanziert werden, so wird man landläufige Einschätzungen revidieren müssen: Die Akademisierung in bisher nichtakademischen Berufsfeldern gründete nicht immer darin, dass eine wissenschaftsbasierte Berufspraxis der vorfindlichen, vorwissenschaftlichen Berufspraxis bei der Erzielung der erwünschten Ergebnisse zwangsläufig überlegen gewesen wäre. Zwar sind Berufspraktiker/innen auf wissenschaftliche Wissensbestände angewiesen. Jedoch kann mit diesem Wissen nicht die berufliche Praxis in einem handlungsleitenden Sinne strukturiert werden, denn handlungsleitendes Wissen wird erst in Organisationen des Berufsfeldes erworben, habitualisiert und routinisiert. (Wieland 1987: 37)

Anders formuliert: Akademiker/innen können sich auf „wissenschaftlich lizenziertes Wissen" stützen, doch dieses ist nicht mit Können bzw.

Fertigkeiten gleichzusetzen (Dewe 2012: 115). Die Wissensbestände der Praxis und der Theorie unterscheiden sich insofern, als Können in der Praxis dem Angemessenheitskriterium unterliegt, das Wissen der Wissenschaft hingegen dem Kriterium der Wahrhaftigkeit (ebd.: 123).

Doch gerade in pädagogischen Disziplinen wird häufig ausgeblendet, dass wissenschaftliches Wissen nicht zwangsläufig für die Praxis relevant sein muss. Dies könne zu gravierenden Fehleinschätzungen des Verhältnisses von Profession und Disziplin bzw. Können und Wissen führen. Der Wissenschaft werde die Rolle des Produzenten von Handlungsanleitungen für die Praxis aufgezwungen – um den Preis „sozialtechnologischer Praxisbevormundung", obwohl der Charakter der Wissenschaft zumeist nicht technologisch ist. (Ebd.: 112) So kommt es dann dazu, dass, wie Andrew Abbott (1988: 8) anmerkt, Professionen „einigermaßen abstraktes Wissen auf besondere Fälle anwenden".

Die Wissenschaft etabliert Diskurse, die zur Entstehung akademischer Ausbildungen und neuer, privilegierter Positionen in immer neuen Berufsfeldern führen. Auf der Basis wissenschaftlichen Wissens vermögen es erfolgreiche Professionen, kulturell gültige Realitätsdefinitionen zu etablieren, aufgrund derer ihnen kulturelle Autorität zugeschrieben wird (Klatetzki 2012: 168). Das wäre unproblematisch, wenn nicht bereits die schiere Diskurshoheit der Wissenschaftler hinreichte, um die Entwertung des Handlungswissens der Praktiker/innen und anhängige geschlechtsspezifische Hierarchisierungsprozesse in Gang zu setzen.

In einer konflikttheoretischen Perspektive schaffen es Professionen, ein jeweiliges Betätigungsfeld zu monopolisieren, indem der Zugang zu Wissensbeständen (die akademische Ausbildung) und die Anwendung des Wissens (die Zulassung zum Beschäftigungssystem) kontrolliert werden. Im gesellschaftlichen Konkurrenzkampf wird dann der Gruppenstatus unter Mithilfe des Staats aufgewertet. In dieser Perspektive ist das Kollegium der Professionellen keine Organisationsform, die eine zwanglose Sozialintegration ermöglicht, sondern ein organisatorisches Machtinstrument. (Ebd.: 169f.)

Zugleich etablieren sich bestimmte Professionen als Leitprofession, die jeweils andere Berufe kontrolliert. Um ausreichende Stabilität für professionelles Handeln zu erreichen, werden die den Professionen eigenen Wissenssysteme gleichsam dogmatisiert. (Stichweh 1996: 61ff.)

Aus all dem dürfte der Wissenschaft eine gesteigerte Verantwortung erwachsen, ihren Einfluss auf die Ziele, Normen und Gütemaßstäbe beruflicher Praxis zu reflektieren. Sie hätte vor Interventionen gewissenhafter als in der Vergangenheit zu prüfen, inwieweit Professionalisierung qua Verwissenschaftlichung so zu gestalten ist, dass vermieden wird, die

Werte, die für eine wirklich gelingende Berufspraxis entscheidend sind, an den Rand zu drängen. Das scheint – folgt man den oben referierten Beispielen – die erste Voraussetzung zu sein, um den Geschlechterbias von Professionalisierungsprozessen zu neutralisieren.

5.3.2. Frühpädagogik: Geschlechtersensibilität und Entgeschlechtlichung

Während 2004, zu Beginn der Akademisierung, lediglich 2,5 Prozent aller Erziehungskräfte im direkten Kontakt mit Kindern und vier Prozent im gesamten Arbeitsfeld männlich waren, fanden sich unter den Einrichtungsleitungen nahezu fünf Prozent Männer. Das waren und sind zugleich die Beschäftigungspositionen mit der höchsten Akademisierungsquote – in der Regel Diplomsozialpädagogen – in den Kitas. (DJI 2005: 203) Eine Fachberaterin eines Einrichtungsträgers formuliert es in einem unserer Interviews so:

> *„Nach ihrer Ausbildung arbeiten die Männer eine Weile im Beruf, und dann wollen sie Karriere machen, gehen in die Leitung, haben sich nochmal fortgebildet. Also man sieht in den Einrichtungen keinen fünfzigjährigen Erzieher, aber Erzieherinnen in diesem Alter viele."*

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

Nach den Erfahrungen in anderen Berufsfeldern ist Professionalisierung typischerweise mit geschlechtsspezifischen Schließungs- bzw. Margina-

lisierungsprozessen verbunden. Meist bewirkt Professionalisierung die Angleichung an eine Berufskultur, in der männliche Lebensentwürfe normsetzend wirken (Roloff 1992).

Bezogen auf die Frühpädagogik heißt das: Es muss in Rechnung gestellt werden, dass die Teilakademisierung – ohne aktive Gegensteuerung – eine verstärkte, gleichsam ‚nachholende' geschlechtsspezifische Hierarchiedifferenzierung erzeugen könnte. Die heute bereits gegebene strukturelle Asymmetrie der Geschlechter innerhalb der frühpädagogischen Aufstiegspyramide[123] verweist darauf, dass diese Gefahr nicht bloß hypothetisch ist. 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 wohl 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 Erzieher*innen* Karriereoptionen zu eröffnen, die sie aus der bisherigen Aufstiegssackgasse befreien, würde damit verfehlt, das „Grundmuster ungleicher Verteilung der Lebenschancen" reproduziert (Rabe-Kleberg/Rudolph 1991: 1).

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 den geschlechtsspezifischen Schließungsmechanismen die gestufte Teilakademisierung zu einer geschlechtsspezifisch gestuften Professionalisierung im Berufsfeld. Daher besteht eine doppelte Herausforderung:

[123] vgl. oben B. 5.2.4. Zusammenfassung

- 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 (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 sowie die einschlägige wissenschaftliche und gesellschaftliche Debatte besteht, bietet hier den 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.

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.[124] Die Bundesregierung führt dies auf eigens durchgeführte Kampagnen zurück, durch die dem Thema auch in den Medien stärkere Aufmerksamkeit geschenkt worden sei (vgl. BMFSFJ 2011a).[125]

[124] vgl. oben B. 5.2.2. Personal in Beschäftigung

[125] Eine instruktive Übersicht zu Projekten und Initiativen für mehr Männer in Kitas im gesamten Bundesgebiet enthält Rose/Stibane (2013: 42-93).

6. Erwartung Nr. 6: Intensivierte Forschung zur frühen Kindheit[126]

Die Forschung zur frühen Kindheit ist in Deutschland seit längerem und nach weithin geteilter Auffassung defizitär, bis vor wenigen Jahren auf Basis einer „desolaten Forschungsinfrastruktur“ (Fried/Roux 2006: 15). So sprach sich der Wissenschaftsrat 2002 für einschlägige Studienangebote unter anderem mit der Begründung aus, dass derart eine „Stärkung der Forschung im Bereich der Frühpädagogik“ gelingen könne (Wissenschaftsrat 2002: 97).

Deutlich zupackender formulierte 2004 ein OECD-Gutachten: Im Bereich der Forschung zur frühen Kindheit existierten in Deutschland weniger Professuren als für japanische Sprache. Dementsprechend gebe es auch wenige Dissertationen oder Postgraduiertenprojekte und überhaupt keine akademischen Zeitschriften mit diesem Schwerpunkt. Die wenige Forschung, die es gebe, sei hochgradig abhängig von Fördergeldern der Landes- und Bundesregierungen und konzentriere sich auf Projekte zur Politik oder Politikbewertung, wobei die Bewilliger der Gelder die Forschungsfragen definierten. (OECD 2004a: 62f.)

Heute ist Konsens, dass die Forschung zur frühen Kindheit und Bildung lange Zeit „eher marginalisiert wurde und ein Schattendasein führte“ (BMFSFJ 2013: 101). Inwieweit lässt sich für diese Forschung nach einem Jahrzehnt Akademisierungsbemühungen eine korrigierte Einschätzung treffen? Dazu wird zunächst eine Abschätzung vorgenommen, in welchem Umfang die Forschungsressourcen im Bereich Frühe Bildung/ frühe Kindheit seit 2004 zugenommen haben (nachfolgend 6.1.). Anschließend wird eine Leistungssymptomatik für die Entwicklung der frühpädagogischen Forschungsaktivitäten erhoben, wobei der Zeitpunkt vor Beginn der Teilakademisierung und die aktuelle Situation miteinander verglichen werden (6.2.).

[126] Ko-Autor: **Daniel Hechler**

6.1. Ressourcen: Zuwachs und Defizite im Forschungsfeld Frühe Bildung/frühe Kindheit

6.1.1. Institutionelle und Personalressourcen

Dass die Forschung über die vorschulische Lebens- und Bildungsphase in Deutschland nur sehr rudimentär ausgeprägt war, ergab sich vor allem aus den geringen Hochschulressourcen in diesem Forschungsfeld: Im deutschen Hochschulsystem bilden Professuren den zentralen Ankerpunkt für Forschung – hinsichtlich der Personalressourcen, in Gestalt von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, der Nachwuchsförderung qua Studienabschlussarbeiten und Promotionen, der Drittmitteleinwerbung wie schließlich auch der Reputationskreditierung und -akkumulation. Hochschulprofessuren aber werden, jedenfalls im Regelfall, nur im Zusammenhang mit Studiengängen eingerichtet.

Bis 2003 bestand die frühpädagogische Hochschullandschaft in der Bundesrepublik aus drei (Spuren-)Elementen: den sozialpädagogischen Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten, die ihre Studierenden u.a. auch frühpädagogische Einsatzfelder vorbereiten; fünf Studiengängen für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen, in denen Fachschullehrer für die Erzieher/innen-Ausbildung herangebildet wurden (vgl. Cloos/Hoffmann 2001); vier Vertiefungsangeboten für den frühkindlichen/-pädagogischen Bereich im Rahmen von Studiengängen für Pädagogik, Sozialpädagogik und Grundschulpädagogik.

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. An den genannten Hochschulrepräsentanzen wurden, je nach fachlichen Interessen der Hochschullehrer/innen mehr oder minder intensiv, auch Forschungen zur Frühpädagogik durchgeführt.

Hinzu traten Forschungsaktivitäten zur frühen Kindheit zum einen an Hochschulinstituten für Soziale Arbeit, Psychologie, Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie Soziologie. Zum anderen gab es außeruniversitäre Institute mit entsprechenden Arbeitsschwerpunkten: das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München und das Deutsche Jugendinstitut (DJI) München.

Forschungsressourcen durch Studiengänge: Universitäten und Fachhochschulen

Mit der Einrichtung von rund 110 neuen frühpädagogischen Studienangeboten an rund 80 Hochschulen sind im vergangenen Jahrzehnt auch zahlreiche neue Professuren geschaffen worden. Damit entstanden erweiterte Forschungsressourcen. Um diese quantifizieren zu können, sind zunächst die Unterschiede zwischen den Hochschularten und Studienprogrammen ins Auge zu fassen:

- Ein erster Blick zeigt, dass im Jahr 2013 41 der 53 Bachelor-Hochschulstandorte, mithin drei Viertel, Fachhochschulen sind (FKB 2014: 69). Dies verdeutlicht, dass die Universitäten in der frühpädagogischen Hochschullandschaft bislang nur eine geringe Rolle spielen.[127]
- Darüber hinaus gibt es nur wenige Master-Studiengänge mit überwiegend frühpädagogischer Ausrichtung: 2013 wurden nur an neun Hochschulstandorten frühpädagogische Master-Programme angeboten, davon sieben allein in Baden-Württemberg. Bis 2015 ist die Zahl dieser Angebote – wie auch in den Vorjahren – etwas gewachsen. So verzeichnet die Studiengangsdatenbank der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) aktuell an zwölf Hochschulstandorten 19 Master-Studiengänge. Davon werden vier durch Universitäten und fünf durch Pädagogische Hochschulen – also an promotionsberechtigten Hochschulen – angeboten.[128]

Die Unterrepräsentanz der Universitäten ist aus zwei Gründen bedeutsam. Zum einen findet ganz überwiegend dort die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses statt. Zum anderen sind die Forschungsressourcen zwischen Universitäten und Fachhochschulen sehr ungleich verteilt. An den Berufsakademien und Fachhochschulen beträgt das Lehrdeputat der ProfessorInnen 18 Stunden, an PHs zwölf Stunden und an Universitäten acht oder neun Stunden. Entsprechend stehen den Lehrenden entweder geringe oder große Zeitbudgetanteile für Forschungstätigkeiten zur Verfügung:[129]

---

[127] für einen Überblick zur Zahl und Art der Hochschulstandorte mit frühpädagogischen Bachelor-Studiengängen sowie zur Zunahme frühpädagogischer Bachelor-Studiengänge 2004 bis 2013 siehe FKB (2014: 148)

[128] http://www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/ (14.4.2015)

[129] An den Fachschulen für Sozialpädagogik beträgt das wöchentliche Lehrdeputat der Dozierenden 26 Stunden. Daher ist dort auch eigene Forschung weitestgehend ausgeschlossen.

■ An *Fachhochschulen* lässt sich kalkulatorisch davon ausgehen, dass eine Professorin bzw. ein Professor zirka 7,5 Prozent der Arbeitszeit für Forschung aufwenden kann.[130] Mehr allerdings ist dies dann, wenn die FH aufgrund von Forschungsmitteleinwerbungen Lehrdeputatsermäßigungen gewähren kann, indem ersatzweise Lehrbeauftragte finanziert werden. Ebenso ist die Reduzierung der Lehrdeputate auch ohne Drittmitteleinwerbungen gängige Praxis, um Forschung zu ermöglichen. (Übersicht 96)

Übersicht 96: Lehrdeputatsermäßigungen an Fachhochschulen

Eine genaue Erfassung der Ermäßigungen von Lehrdeputaten von FH-ProfessorInnen liegt nicht vor. Ersatzweise wird folgende Kalkulation angestellt:

(1) Bloch et al. (2014: 104) haben Lehrdeputatsermäßigungen bei – je nach untersuchter Hochschule – 60 bis 92 Prozent der FachhochschulprofessorInnen ermittelt, leider allerdings, ohne den Umfang der Reduktionen zu beziffern: eine oder 17 Stunden? Wir mitteln für die weitere Berechnung den genannten Prozentwert: 76 Prozent aller FH-ProfessorInnen erhalten demnach Lehrdeputatsermäßigungen.

(2) Nach Schomburg/Flöther/Wolf (2012: 44) lehren 52 Prozent aller FH-ProfessorInnen 17 oder mehr Semesterwochenstunden, mithin 48 Prozent weniger als 17. Da 18 SWS die Normlehrverpflichtung sind, schlagen wir von den 29 Prozent der FH-ProfessorInnen, die „17 bis 18“ SWS lehren, geschätzte fünf Prozent denjenigen zu, die weniger als 18 SWS lehren. Damit ergeben sich 53 Prozent FH-ProfessorInnen, die nach dieser Studie Lehrdeputatsermäßigungen in Anspruch nehmen.

(3) Die beiden in (1) und (2) herangezogenen Untersuchungen weisen jeweils methodische Vorzüge auf, die es nicht nahe legen, eine gegenüber der anderen zu privilegieren. Daher bilden wir nun den Durchschnitt aus den Angaben beider Untersuchungen: Demnach wird kalkulatorisch angenommen, dass 64 Prozent aller FH-ProfessorInnen Lehrdeputatsermäßigen erhalten.

(4) Die Lehrdeputatsermäßigungen sind entweder der Ausgleich für die Wahrnehmung von Selbstverwaltungsaufgaben oder für Forschungsaktivitäten. Hierbei wird mit einem Verhältnis von 1 : 2 kalkuliert. Auf dieser Basis und unter Heranziehung weiterer Daten lassen sich die individuellen Forschungszeitressourcen der FH-ProfessorInnen überschläglich bestimmen (siehe unten Übersicht 97).

[130] Dies leiten wir aus der Systematik ab, mithilfe derer das Hochschul-Informations-System (HIS, heute DZHW) in seinen Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleichen (AKL) die Gesamtkosten der Studiengänge kalkulatorisch teilt: Für die in den AKLs verwendeten Kostensätze, die sich allein auf die Lehre beziehen, werden zwar nur Lehrkosten angesetzt, aber als Voraussetzung dessen die Gesamtkosten prozentual auf Forschung und Lehre aufgeteilt. Der Anteil der Forschungskosten innerhalb der Gesamtkostenstruktur liegt danach an FHs durchschnittlich bei 5 % (Barna u.a. 2000: 17) – wobei wir im weiteren für die FHs mit 7,5 %, also einer relativen Steigerung um 50 %, rechnen, da in den letzten 15 Jahren der Forschungsauftrag der Fachhochschulen an Gewicht gewonnen hat. Entsprechend des Umstandes, dass die Personalkosten regelmäßig zwischen 80 und 90 % der Gesamtkosten einer Hochschule ausmachen, übertragen wir diesen Kosten-Prozentwert auf das Zeitbudget der Lehrenden.

Einschränkend wiederum wirkt aber, dass es an Fachhochschulen im Regelfall keine Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen gibt, Promotionen nicht realisiert werden können[131] und Drittmitteleinwerbungen im grundlagenwissenschaftlichen Bereich weitgehend ausgeschlossen sind.

■ Bei *Universitäts*professorInnen dagegen lässt sich von einem 35-prozentigen Forschungsanteil am Zeitbudget ausgehen.[132] Entsprechend besser sind auch die Chancen der Drittmitteleinwerbung. Daneben gibt es wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Promotionsmöglichkeiten, d.h. Ausbildungsforschung.

Bis 2003 hatte es an den Universitäten, wie erwähnt, an neun Standorten frühpädagogische Studienangebote gegeben. Diese wurden in ihrem fachlichen Kernbereich im wesentlichen von jeweils einer Professur verantwortet, die auch entsprechend denominiert war. Damit kann von seinerzeit neun Universitätsprofessuren ausgegangen werden.

Für 2012 geben Faulstich-Wieland/Horstkemper (2012: 209) an, dass an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, d.h. an den promotionsberechtigten Hochschularten, 18 Professuren für Frühpädagogik bzw. mit affinen Denominationen bestanden. Da die Universitäten seither kein dynamischeres Beteiligungsverhalten bei der Etablierung frühpädagogischer Studiengänge gezeigt haben, dürfte diese Zahl nach wie vor zutreffen. Somit lässt sich davon ausgehen, dass es im zurückliegenden Jahrzehnt an den universitären Hochschulen zu einer Verdoppelung der frühpädagogischen Forschungsressourcen gekommen ist.

Im weiteren sind die Ressourcen abzuschätzen, die durch neue FH-Studiengänge – und damit auch neue FH-Professuren – für die Forschung erschlossen werden konnten. Die unzulängliche Datenlage erfordert hierzu erneut eine eigene Recherche und Abschätzung:

■ Die Studiengangsdatenbank der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)[133] verzeichnet derzeit an 64 Fachhochschulstandorten 105 Studiengänge, 98 davon außerhalb von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.[134] Ausgehend von diesen Studienange-

[131] oder nur in Ansätzen über kooperative Promotionsverfahren gemeinsam mit Universitäten, was seit einigen Jahren gesetzlich ermöglicht, aber noch wenig routinisiert ist

[132] eigene Berechnung nach Schomburg/Flöther/Wolf (2012: 39)

[133] http://www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/ (14.4.2015)

[134] Bei Hochschulen mit mehreren Standorten wurde jeder Standort, an dem ein relevanter Studiengang angeboten wird, als eigenständige Einrichtung gezählt. Einen Son-

boten ließen sich anhand der Webseiten der Einrichtungen an den Fachhochschulen 55 Professuren recherchieren, die durch ihre Denomination einen deutlichen Bezug zu Frühpädagogik/Früher Kindheit erkennen lassen.

■ Aufgrund der Fokussierung auf die Denomination erfasst diese ermittelte Zahl nicht alle Professuren, die an der Lehre in den frühpädagogischen Studiengängen beteiligt sind. Ebenso müssen zunächst Professuren unerfasst bleiben, die frühpädagogische Aktivitäten jenseits entsprechend fokussierter Studiengänge entfalten.[135]

■ Doch kann das Rechercheergebnis als Indikator für den Zuwachs an Forschungspotenzial dienen, der sich den Akademisierungsbemühungen verdankt.[136] Schalten wir die 105 neuen Studiengänge und die 55 einschlägig denominierten Professuren an Fachhochschulen zusammen, dann kann begründet vermutet werden, dass mit jedem zweiten dort neu eingerichteten Studiengang auch die Forschungsressourcen um die einer FH-Professur gewachsen sind.

Forschungsressourcen sind Autonomie, Mitarbeiter/innen, d.h. als Voraussetzung Personalmittel, desweiteren Sachausstattungen und vor allem Zeit. Letztere, die individuell zur Verfügung stehende Zeit, ist die wichtigste Forschungsressource. Auf diese soll sich daher die hiesige Betrachtung konzentrieren. Um den Zuwachs an Forschungsressourcen, der durch neu eingerichtete FH-Professuren entstanden ist, genauer abschätzen zu können, werden die entsprechenden Zeitressourcen auf der Basis von Kontextinformationen kalkuliert. Am Ende der Kalkulation können sie dann ins Verhältnis zu den Forschungszeitressourcen der Universitätsprofessuren gesetzt werden. (Übersicht 97)

---

derfall stellt die private Diploma Hochschule dar, die an 15 Standorten den Bachelor-Studiengang „Frühpädagogik – Leitung und Management von Kindertageseinrichtungen“ in Teilzeit anbieten. Um eine Verzerrung bei der Schätzung des Forschungspotenzials an Fachhochschulen zu vermeiden, wird diese Hochschule und der angebotene Studiengang nur einfach gezählt, zumal hier auch nur eine Professur mit entsprechender Denomination erkennbar ist.

[135] vgl. dazu aber unten Punkt „Forschungsressourcen durch Feldstabilisierung“

[136] Für die Plausibilität der recherchierten Professurenzahl sprechen zwei Vergleichsgrößen: Zum einen weichen die auf ebendiese Weise ermittelten 16 Universitäts- und PH-Professuren nur geringfügig von den Zahlen des DGfE-Datenreports 2012 ab (18 Professoren, Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012: 209). Zum anderen wurden zwischen 2003-2006 23 Professuren und 2007-2010 47 Professuren ausgeschrieben, die meisten davon an Fachhochschulen (Krüger/Schnoor/Weishaupt 2008: 107; Krüger/Kücker/Weishaupt 2012: 152).

Übersicht 97: Kalkulation der individuellen Forschungszeitressourcen von FH-ProfessorInnen im Vergleich zu UniversitätsprofessorInnen

Da präzise Daten nicht zur Verfügung stehen, wird im Wege einer indirekten Berechnung der Umfang des Zeitbudgets, das FH-ProfessorInnen für Forschung zur Verfügung steht, näherungsweise wie folgt bestimmt:

(1) Etwa 64 Prozent aller FH-ProfessorInnen erhalten Lehrdeputatsermäßigungen, d.h. lehren weniger als die eigentlich vorgeschriebenen 18 SWS.[1)] Dies wird durch Lehrbeauftragte ausgeglichen. Der Umfang der von diesen geleisteten Lehre beträgt durchschnittlich 28 Prozent der gesamten Lehre an FHs.[2)]

(2) Lehrbeauftragte sollen in die Fachhochschullehre Praxiserfahrungen und -kontakte einbringen. Deshalb ist grundsätzlich vorgesehen, dass nebenberuflich lehrende Praktiker/innen einzelne Lehrveranstaltungen übernehmen. Um Praxiserfahrungen in die Studiengänge zu integrieren, so wird hier angenommen, wäre zirka ein Zehntel der Gesamtlehre durch Lehrbeauftragte der angemessene Umfang. Daher wird hier davon ausgegangen, dass 18 Prozentpunkte von den 28 Prozent Lehre, die von Lehrbeauftragten erbracht wird, dazu dienen, ermäßigte professorale Lehrdeputate auszugleichen.

(3) Die Lehrdeputatsermäßigungen sind entweder der Ausgleich für die Wahrnehmung von Selbstverwaltungsaufgaben oder für Forschungsaktivitäten. Hierbei wird mit einem Verhältnis von 1 : 2 kalkuliert. Unter Geltung dieser Annahme werden die Zeitbudgetanteile für zwölf Prozentpunkte von den 18 Prozent reduzierter professoraler Lehrverpflichtung in Forschung investiert.

(4) Da die regelkonforme Lehrbelastung von FH-ProfessorInnen durchschnittlich 92,5 Prozent ihres Zeitbudgets bindet, entsprechen zwölf Prozent ermäßigte Lehrdeputate zum Zwecke der Verwendung für Forschung elf Prozent gewonnener Forschungszeit.

(5) Damit lassen sich diese elf Prozent des Zeitbudgets der FH-ProfessorInnen zu den durchschnittlich 7,5 Prozent, die ihnen ohnehin für Forschungstätigkeiten zur Verfügung stehen, addieren. Das ergibt gerundet 19 Prozent Forschungsanteil am Zeitbudget der FH-ProfessorInnen.

(6) Dieses objektivierte Datum lässt sich nun mit subjektiven Selbsteinschätzungen konfrontieren: Danach verwenden FH-ProfessorInnen in der Vorlesungszeit 15,5 Prozent ihrer Zeit für Forschung und in der vorlesungsfreien Zeit 35,5 Prozent, d.h. im Jahresmittel 20,5 Prozent.[3)] Da beide Daten nahe beeinander liegen, lassen sich die unter (5) genannten 19 und die hier genannten 20,5 Prozent gerundet zu 20 Prozent Forschungsanteil am Zeitbudget der FH-ProfessorInnen zusammenfassen.

(7) Die UniversitätsprofessorInnen geben an, im Jahresmittel 35 Prozent ihres Zeitbudgets fürs Forschung aufzuwenden.[3)]

(8) W3-Universitätsprofessuren sind mit i.d.R. einer wissenschaftlichen Mitarbeiterstelle und einer halben oder ganzen, also im Schnitt einer 0,75-Sekretariatsstelle ausgestattet. WMA haben vier Stunden Lehrverpflichtung, was ihre Forschungszeit um rund 50 Prozent reduziert. Daher lässt sich überschläglich davon ausgehen, dass je W3-Universitätsprofessur (Prof + WMA) ein Zeitbudget von insgesamt 85 Prozent eines Vollzeitäquivalents (VZÄ) für Forschung zur Verfügung steht. W2-Universitätsprofessuren verfügen über keine Mitarbeiterstelle. Das Verhältnis von W3- und W2-Universitätsprofessuren in der Frühpädagogik ist nicht bekannt. Wird ersatzweise von einem 50:50-Verhältnis ausgegangen, dann kann das durchschnittliche For-

schungszeitbudget pro Universitätsprofessur bei 60 Prozent der individuellen Arbeitszeit eines VZÄ angesetzt werden (W2=35% + W3=85% geteilt durch 2).

(9) Damit können abschließend die zeitlichen Forschungsressourcen der FH-ProfessorInnen mit denen der UniversitätsprofessorInnen ins Verhältnis gesetzt werden. Unter Geltung aller oben getroffenen Annahmen lässt sich kalkulatorisch davon ausgehen, dass jeweils drei FH-Professuren gemeinsam über die zeitliche Forschungskapazität verfügen, die mit einer Universitätsprofessur verbunden ist.

[1)] vgl. oben Übersicht 96

[2)] Bloch et al. (2014: 104f.)

[3)] eigene Berechnungen nach Schomburg/Flöther/Wolf (2012: 39)

Auf Basis der Berechnung in Übersicht 97 lässt sich abschätzen: Die 55 neu geschaffenen FH-Professuren, die für den frühkindlichen Bildungsbereich denominiert sind, haben dem Forschungsfeld den Gegenwert der Forschungsressourcen von ca. 18 Universitätsprofessuren beschert. Werden die oben erwähnten neun Universitätsprofessuren, die seit 2003 neu eingerichtet wurden, hinzugerechnet, so ergibt unsere Schätzung: Die sowohl hochschul- als auch studiengangsgebundenen Forschungsressourcen im Bereich der frühen Kindheit haben sich in den letzten reichlich zehn Jahren, ausgehend von einem sehr niedrigen Niveau, vervierfacht.

Forschungsressourcen durch Feldstabilisierung

Darüber hinaus gab es bis 2003 auch Vertreter/innen verschiedener Disziplinen, die individuelle Forschungsschwerpunkte im Bereich der Frühen Kindheit gelegt haben, ohne explizit eine Stelle für Frühpädagogik oder dergleichen inne zu haben. Vermuten lässt sich aber, dass die erhöhte öffentliche und politische Aufmerksamkeit für die frühe Kindheit auch weitere Erziehungswissenschaftler/innen, SoziologInnen usw. auf das hier interessierende Forschungsfeld geführt hat. Dafür spräche etwa der Ausbau der einschlägigen Forschungsförderung, die Neuetablierung von Forschungs- und Transferstrukturen neben den Studiengängen und die Erhöhung der Sichtbarkeit des Forschungsfeldes.

Zunächst ist in den letzten Jahren eine verstärkte Anerkennung und Selbstorganisation der Frühpädagogik zu verzeichnen:

- So findet jetzt die Frühpädagogik etwa in den Datenreports der DGfE als eine eigenständige Kategorie Berücksichtigung.

- Zu beobachten ist eine zunehmende Selbstorganisation der Nachwuchswissenschaftler/innen innerhalb der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ bei der DGfE.[137]
- Neben dieser Kommission existiert seit 2011 der Studiengangstag „Pädagogik der Kindheit“ als eine gemeinsame Arbeitsgruppe des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBTS) und des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages (EWFT). Er vereint mehr als 50 einschlägige Studiengänge an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.[138]
- 2011 wurde mit der „Frühen Bildung“ die erste deutschsprachige Fachzeitschrift für das Forschungsfeld begründet. Ebenso sind neue Online-Fachportale entstanden, wie z.B. erzieherin.de oder erzieherin-online.de, die sich zwischen Fachdebatten und Wissenstransfer in außerwissenschaftliche Anwendungskontexte bewegen.
- Beachtenswert sind auch die Vernetzungsbestrebungen, die es innerhalb des Feldes gibt. So haben sich mehrere Verbünde gebildet, die – häufig regional, z.T. auch lokal an einer Hochschule – die Hochschulressourcen, mitunter auch in Verbindung mit außerhochschulischen Ressourcen, zu verbinden suchen.[139]

Führt man sich all dies vor Augen, so darf wohl mit guten Gründen eines angenommen werden: Die erhöhte Aufmerksamkeit für die frühe Kindheit, die verbesserte Anerkennung und Selbstorganisation des Feldes sowie die Zunahme an Fördermitteln für diesen Bereich hat auch zur Erweiterung des Personenkreises geführt, der jenseits der unmittelbar einschlägigen Studiengänge und Institutionen zur Frühen Bildung forscht. Diese Wissenschaftler/innen sind zwar im ersten Zugriff nicht näher quantifizierbar,[140] und daher ließe sich auch ihre Zunahme in den letzten Jahren nur in aufwendigen empirischen Anstrengungen ermitteln. Doch

[137] Offen bleiben muss hier, ob die Frühpädagogik insgesamt innerhalb der DGfE in den letzten Jahren eine Aufwertung erfahren hat. Sie bildet gemeinsam mit der Sozialpädagogik eine Sektion. Berth (2015: 555) vermerkt, dass es in den 1990er Jahren zunächst eine deutliche Abwertung gegeben habe, als die vormals eigenständige DGfE-Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ unter das Dach der DGfE-Sektion „Sozialpädagogik“ verschoben wurde.

[138] http://www.fbts.de/arbeitskreise/paedagogik-der-kindheit.html (29.7.2015)

[139] vgl. unten Punkt „Forschungsressourcen durch nebenhochschulische und hochschulübergreifende Strukturen“

[140] Entsprechende Erkundigungen z.B. bei der DGfE nach der fachlichen Zusammensetzung der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ waren unternommen worden, blieben aber ohne verwertbares Ergebnis.

dürfte die eher konservative Schätzung zulässig sein, den dadurch erzeugten Zuwachs an Forschungsressourcen auf etwa 25 Prozent der Ressourcen, die durch die Studiengänge vorhanden sind, zu taxieren. Unter Geltung dieser Schätzannahme hat sich das Forschungspotenzial im Feld der Frühen Bildung dann seit 2004 insgesamt verfünffacht.

Doch auch damit nicht genug. Als sehr relevant für die Verankerung der Forschung zur Frühen Bildung erweisen sich zudem die gesonderten Forschungs- und Vernetzungsstrukturen. In Ermangelung eines entsprechenden vollständigen Überblicks[141] wurden diese recherchiert, um sie im folgenden überblicksweise präsentieren zu können.

Forschungsressourcen durch nebenhochschulische und hochschulübergreifende Strukturen

Hier sollen dreierlei Einrichtungen verzeichnet werden, die für die Forschung im Bereich Frühe Bildung/frühe Kindheit relevant sind: (a) überregional orientierte und wirksame, (b) auf die Vernetzung von Einrichtungen auf Landesebene zielende und (c) der institutionellen Rahmung der einschlägigen Potenziale an einer bestimmten Hochschule dienende.

Damit werden zugleich Einrichtungen ausgeblendet, die sich diesen Kriterien nicht fügen. So werden etwa kleinere freie Institute nicht erfasst, die in der Forschung keine überregionale Wirkung entfalten und/oder nur partiell einen Fokus auf Früher Bildung/früher Kindheit haben. Als Beispiele dafür lassen sich nennen:[142]

- das Institut *bildung:elementar* in Halle (Saale), 2006 aus der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ausgegründet. Es verfolgt das Anliegen, den Beruf der Erzieherin zu professionalisieren und Prozesse der Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kindertageseinrichtungen zu begleiten;
- das in Würzburg angesiedelte *Institut für Pädagogik und Zukunftsforschung*, eine 2006 gegründete nichtuniversitäre Einrichtung. Sie transferiert wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis, diskutiert deren Alltagstauglichkeit und unterstützt bei der Umsetzung;
- das *Institut für angewandte Sozialisationsforschung* (Berlin), 1988 gegründet. Es wirkt als selbständiges wissenschaftliches Institut und

[141] Den sehr hilfreichen Ausgangspunkt der Recherche bildete die Übersicht des Bildungsservers unter http://www.bildungsserver.de/Forschungseinrichtungen-und-netzwerke-im-Bereich-Elementarbildung-2021.html (1.8.2015).

[142] Die Kurzcharakterisierung der Institute erfolgt entlang ihrer Selbstbeschreibungen im Internet.

Übersicht 98: Überregional orientierte Einrichtungen und Netzwerke

Einrichtung	Kurzbeschreibung
Deutsches Jugendinstitut (DJI), München (seit 1963)	Themenbereiche: Kindheit, Jugend, Familie und die darauf bezogenen Politik- und Praxisfelder. Rund 150 wissenschaftliche Mitarbeiter/innen. Der institutionelle Teil des Etats, knapp die Hälfte des Gesamthaushalts, überwiegend vom BMFSFJ. Einen kleineren Anteil finanzieren die Länder.
	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF): 2009 eingerichtet, Förderung mindestens bis 2018. Fördert die Professionalisierung der Fachkräfte, die Entwicklung des Weiterbildungssystems, die Herstellung von Transparenz, die Qualität der Angebote und der anschlussfähigen Bildungswege. Finanziert vom BMBF und der Robert Bosch Stiftung.
	Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC): 2012 am Deutschen Jugendinstitut (DJI) eingerichtet. Fördert den internationalen Austausch in Wissenschaft und Politik und unterstützt das Engagement der Bundesregierung in internationalen Gremien und Netzwerken zum Thema frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfe-statistik (akj-stat), Dortmund	Die an der TU Dortmund angesiedelte Arbeitsstelle bereitet die Ergebnisse der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik nutzerfreundlich auf und liefert regelmäßig fachliche Kommentierungen. Arbeit im Forschungsverbund mit dem DJI
Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München (seit 1972)	befasst sich mit Fragen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen. Betreibt angewandte Forschung und Grundlagenforschung in den Bereichen Frühpädagogik, Kindheits- und Familienforschung, Entwicklungspsychologie und Sozialforschung. Finanzierung durch die Bayerische Staatsregierung
Bundesarbeits-gemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK)	vernetzt bundesweit die Aktivitäten verschiedenster Institutionen, Akteure und Initiativen im Bereich der Bildung und Erziehung in der Kindheit. Bündelt derart bereits bestehende Initiativen und Ressourcen. Ziel: Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte
Forschungskolleg Frühkindliche Bildung (2009-2014)	Förderprogramm der Robert Bosch Stiftung. Bot jährlich 15 ausgewählten NachwuchswissenschaftlerInnen für jeweils 24 Monate begleitend zu ihrer Promotion oder Habilitation die Chance zur Teilnahme an einem umfassenden Weiterbildungsprogramm zur Professionalisierung der Lehre und zur Qualifizierung in dem neu belebten Forschungsfeld
Forschungszentrum Individual Develop-ment and Adaptive Education of Children at Risk (IDeA), Frank-furt a.M. (seit 2008)	im Rahmen der hessischen LOEWE-Initiative gegründet. Interdisziplinäres wissenschaftliches Zentrum (Psychologie, Erziehungswissenschaften, Psycholinguistik, Neurowissenschaften, Fachdidaktiken, Soziologie und Psychoanalyse). Gründungspartner: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Goethe-Universität Frankfurt, Sigmund-Freud-Institut Frankfurt a.M.

Quellen: Selbstbeschreibungen auf den Webseiten der Einrichtungen

zugleich freier Träger der Jugendhilfe im Bereich der öffentlichen Tagesbetreuung von Kindern;

- das *Institut für Soziale Arbeit* in Münster: Dieses arbeitet seit über 30 Jahren zu Fragen der Kinder- und Jugendhilfe, zielt auf Qualifizierung und Professionalisierung u.a. im Bildungsbereich mit Schwerpunkten auf KiTa, Schule und Hochschule;
- das *Institut für Kinder- und Jugendhilfe* in Mainz, eine außeruniversitäre Praxisforschungseinrichtung, die u.a. Fragen der frühkindlichen Entwicklung und Bildung behandelt;
- das Berliner *Kita-Institut für Qualitätsentwicklung*: Es unterstützt und begleitet die Implementierung des Berliner Bildungsprogramms in der Praxis der Berliner Tageseinrichtungen für Kinder.[143]

Die *nebenhochschulischen Strukturen* sind zum einen Resultat der ersten Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre – so die beiden zentralen außeruniversitären Einrichtungen Deutsches Jugendinstitut in München (DJI) und Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), gleichfalls in München. Zum anderen entstanden *Forschungs- und Vernetzungsstrukturen* neu als Ergebnis des gesteigerten Interesses an Fragen der Frühen Bildung. Diese verfolgen oftmals neben dem Forschungs- auch einen dezidierten Transferauftrag. (Übersicht 98)

Daneben gibt es hochschulübergreifende Strukturen, die sich – häufig auf Landesebene – bemühen, alle einschlägig wissenschaftlich Tätigen zu integrieren. (Übersicht 99)

Übersicht 99: Hochschulübergreifende regionale Forschungs- und Vernetzungsstrukturen

Einrichtung	Kurzbeschreibung
Baden-Württemberg	
Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg (Hochschulnetzwerk BEK) (seit 2007)	verbindet sechs pädagogische Hochschulen und vier Fachhochschulen in Baden-Württemberg, die Bachelor-Studiengänge im Bereich der Pädagogik der Kindheit/Frühen Bildung anbieten (Freiburg, Ludwigsburg, Heidelberg, Karlsruhe, Esslingen, Weingarten und Schwäbisch Gmünd), sowie die Universität Tübingen, die Lehrer/innen für Fachschulen für Sozialpädagogik ausbildet. Ziele: Austausch über die Studiengänge und -strukturen, Entwicklung eines hochschulübergreifenden Rahmens für die Studiengänge. 2008-2009 durch die Robert Bosch Stiftung gefördert.

[143] Angaben den Websites der Einrichtungen entnommen

Einrichtung	Kurzbeschreibung
Baden-Württembergischer Forschungsverbund Frühpädagogik (bawüff)	wurde gegründet, um durch aktuelle Erkenntnisse zur Weiterentwicklung der Frühpädagogik beizutragen. Aus dem Forschungsverbund hat sich 2010 die erste Forschungsinitiative entwickelt. Der Verbund versteht sich als regionales Forschungsnetzwerk und ist offen für weitere frühpädagogische Initiativen.
Hessen	
Kompetenznetzwerk Elementarbildung Hessen (seit 2010)	hat seinen Sitz an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Abteilung Pädagogik der Kindheit. Zielt insbesondere auf Vernetzung und Kooperation der vier hessischen Studiengänge im Bereich Früh-/Elementarpädagogik untereinander und mit anderen Ausbildungsstätten sowie regionalen Institutionen frühkindlicher Bildung (Fachberatungen, Trägern u.a.). Der Aufbau (2010-2011) wurde durch das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst gefördert.
Niedersachsen	
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (seit 2008)	Ziel: zur optimalen Gestaltung die ersten Lebensjahre der Kinder beizutragen. Zunächst vom Land mit 5 Mio Euro jährlich gefördert, waren die Forschungsstellen und die Koordinierungs- und Geschäftsstelle als Institut an der Universität Osnabrück verankert, die Regionalen Netzwerke durch eigenständige Vereine bzw. die Landeshauptstadt Hannover getragen. 2015 Kürzung der Landesmittel um 2 Mio Euro und Strukturreform: die nifbe-Regionalstrukturen werden zentral im vorhandenen nifbe e.V. zusammengefasst, die bisherige Geschäfts- und Koordinierungsstelle zu einem „nifbe-Transferzentrum“ ausgebaut und um wissenschaftliche Mitarbeiter/innen aufgestockt (Aufgaben: verstärkte Entwicklung wissenschaftlicher Praxiskonzepte, Modell-Qualifizierungen, Begleitungen der Fachberatung und Weiterbildung), die vier nifbe-Forschungsstellen in die Universität Osnabrück überführt (dort Profilbildung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Drittmitteleinwerbung und intensivierte Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses)
Forschungsverbund Frühkindliche Bildung und Entwicklung Niedersachsen (FBE) (2008-2013)	bestand an der Stiftung Universität Hildesheim. Umfasste acht Forschungsprojekte unter Beteiligung der Disziplinen Erziehungswissenschaften, Soziale Arbeit und Psychologie. An diesen interdisziplinären Projekten arbeiteten Wissenschaftler/inn/en aus sieben niedersächsischen Hochschulen
Sachsen-Anhalt	
Forschernetzwerk Frühe Bildung Sachsen-Anhalt (FFB) (seit 2013)	vereint frühpädagogisch aktive Mitglieder aus den Universitäten in Halle und Magdeburg, den Hochschulen Magdeburg-Stendal und Merseburg, der Steinbeis-Hochschule und außeruniversitärer Institute. Weiter wirken Bildungsanbieter mit Forschungsaktivitäten mit: „Arbeit und Leben“ sowie die Landesvereinigung für Gesundheit. Das Netzwerk fördert insbesondere den Praxistransfer neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse

Quellen: Selbstbeschreibungen auf den Webseiten der Einrichtungen; * http://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/850-nifbe-im-kern-gerettet (5.8.2015)

Ein Teil dieser Strukturen wird durch die gleichen Personen getragen, die auch die Hochschulstudiengänge verantworten. Deren Kapazitäten sind bereits in die oben angestellten Abschätzungen der studiengangsbedingten Forschungsressourcen eingegangen. Daneben aber haben die genannten Strukturen auch weitere, zuvor nicht vorhandene Personalressourcen für die Forschung zur frühen Kindheit binden können und generiert. Deren Quantifizierung bereitet allerdings einige Schwierigkeiten.

So existierten manche der genannten Strukturen nur zeitweilig. Andere sind befristet, und wieder andere befinden sich noch nicht in einem strukturell konsolidierten Zustand. Soweit die Institute und Netzwerke völlig neu gegründet worden waren, sind dort in den letzten Jahren meist erhebliche Zeitbudgetanteile durch Organisationsentwicklungsaufgaben gebunden worden. Daneben spielt bei allen Einrichtungen der Wissenstransfer eine bedeutsame Rolle, was zugleich die zeitlichen Ressourcen für Forschungsarbeiten einschränkt.

Insofern kann auch hier der Zuwachs an Forschungsressourcen für Frühe Bildung/frühe Kindheit nur geschätzt werden. Er wird – konservativ – auf 25 Prozent des Forschungspotenzials, das durch die Studiengänge vorhanden ist, taxiert. Unter Geltung dieser Schätzannahme hat sich das Forschungspotenzial im Feld der Frühen Bildung dann seit 2004 insgesamt versechsfacht.

Hochschulinterne Strukturen

Häufig sind auch innerhalb einzelner Hochschulen Institute oder Zentren gegründet worden, die neben den Studiengängen als zusätzliche institutionelle Rahmung des vorhandenen frühpädagogischen Potenzials dienen. Das in diesen Strukturen zusammengefasste Personal ist bei den Abschätzungen der einschlägigen Forschungspotenziale oben bereits berücksichtigt.

Übersicht 100 listet diese Einrichtungen, beschränkt sich dabei aber auf die im Zuge der Studiengangsgründungen neu entstandenen. Nicht aufgenommen sind daher solche Institute, die einen konventionellen Bestandteil einses Fachbereichs bzw. Instituts für Erziehungswissenschaften darstellen. Dazu gehören etwa das Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe an der Goethe-Universität Frankfurt, das Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der Frühen Kindheit der TU Dortmund oder der Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik der Universität Bamberg.

Übersicht 100: Strukturen innerhalb einzelner Hochschulen

Einrichtung	Kurzbeschreibung
Baden-Württemberg	
Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg (ZfkJ)	fasst die Forschungsaktivitäten im weiten Feld der Kinder- und Jugendforschung zusammen
Forschungszentrum für Elementar- und Primarbildung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (ZEP)	versteht sich als Forschungs- und Entwicklungszentrum zur Professionalisierung sowie der wissenschaftlichen Untersuchung und Begleitung von Bildungsprozessen bei Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit
Berlin	
Pädagogische Qualitäts-Informations-Systeme (pädQUIS) an der Alice-Salomon-Hochschule	Forschungs- und Entwicklungsinstitut, das seit 1999 im Bereich der Frühpädagogik anwendungsbezogene Untersuchungen und empirische Grundlagenforschung durchführt
Brandenburg	
Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (IFK) an der Universität Potsdam	unabhängige, interdisziplinär ausgerichtete Forschungseinrichtung, die u.a Forschungs-, Beratungs- und Fortbildungsleistungen im Bereich Kindertagesbetreuung anbietet. Hat z.B. 2007-2009 das Kommunale Netzwerk für Qualitätsmanagement in der Kindertagesbetreuung (KomNet-QuaKi) wissenschaftlich begleitet
Hamburg	
Arbeitsgruppe „Diversity in Education Research – DivER“ an der Universität Hamburg	ist aus dem FörMig-Kompetenzzentrum (2010-2013, Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) hervorgegangen und setzt dessen Arbeiten des Forschungstransfers fort
Competence Center Kids (CCKids) an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW)	Zusammenschluss von 17 ProfessorInnen der HAW als „Hamburger Kinderexpert/inn/en“. Drei Schwerpunkte: Bildung und Erziehung; Gesundheit und Ernährung; Frühe Hilfen und Kinderschutz
Hessen	
Institut für familiale und öffentliche Erziehung, Bildung, Betreuung (ifoebb)	kooperiert mit dem FB Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt. Das Verhältnis von „familial“ und „öffentlich“ wird ohne Bindung an eine Altersstufe behandelt
Niedersachsen	
Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen der Stiftung Universität Hildesheim	seit 2007 Plattform für Forschungsvorhaben, interdisziplinären Austausch, Nachwuchsförderung, regionale Vernetzung und Unterstützung von Professionalisierungsbemühungen in den Handlungsfeldern
Forschungsnetzwerk Frühkindliche Bildung und Entwicklung (FFBE) an der Leibniz Universität Hannover	seit 2009 Vernetzung verschiedener Forschungsprojekte und deren Wissenschaftlerinnen, Schwerpunkt auf Nachwuchsförderung

Einrichtung	Kurzbeschreibung
Sachsen	
kids – Institut für Frühkindliche Bildung an der Evangelischen Hochschule Dresden	Ziele: kindgemäße Bildung und Erziehung auf die Herausforderungen der modernen Informationsgesellschaft auszurichten; Professionalität im Bereich frühkindlicher Bildung zu fördern; Praxisentwicklung, Praxisforschung und Fort- und Weiterbildung
Sachsen-Anhalt	
Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB), Hochschule Magdeburg-Stendal	vernetzt Akteure der Teilfelder im Elementarbereich (Aus-, Fort- und Weiterbildung, Forschung, Fachberatung, Einrichtungsleitung, Entscheidungsträger der Träger und Behörden)

Quellen: Selbstbeschreibungen auf den Webseiten der Einrichtungen

Abschließend lassen sich diese recherchierten Strukturen auf einen Blick präsentieren (Übersicht 101).

*Übersicht 101: Forschungs- und Vernetzungsstrukturen Frühe Bildung/ frühe Kindheit auf einen Blick**

Sitzland	**1**	**Überregional orientierte Einrichtungen und Netzwerke**
	2	Hochschulübergreifende regionale Strukturen
	3	Strukturen innerhalb einzelner Hochschulen
Ohne Ortsbezug	**1**	**Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK)**
Baden-Württemberg	**2**	Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg (Hochschulnetzwerk BEK)
		Baden-Württembergischer Forschungsverbund Frühpädagogik
	3	Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der EHS Freiburg (ZfkJ)
		Forschungszentrum für Elementar- und Primarbildung an der PH Weingarten (ZEP)
Bayern	**1**	**Deutsches Jugendinstitut (DJI), München, mit ICEC und WiFF**
		Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München
Berlin	**3**	Pädagogische Qualitäts-Informations-Systeme (pädQUIS) an der ASH
Brandenburg	**3**	Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (IFK) an der Uni Potsdam
Hamburg	**3**	Arbeitsgruppe „Diversity in Education Research – DivER", Uni Hamburg
		Competence Center Kids (CCKids) an der HAW
Hessen	**1**	**Forschungszentrum Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk (IDeA), Frankfurt a.M.**
	2	Kompetenznetzwerk Elementarbildung Hessen
	3	Institut für familiale und öffentliche Erziehung, Bildung, Betreuung (ifoebb), Frankfurt a.M.
Niedersachsen	**2**	Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe)
	3	Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen der Stiftung Universität Hildesheim
		Forschungsnetzwerk Frühkindliche Bildung und Entwicklung (FFBE) an der Leibniz Universität Hannover
NRW	**1**	**Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (akj-stat), TU Dortmund**
Sachsen	**3**	kids – Institut für Frühkindliche Bildung an der EHS Dresden
Sachsen-Anhalt	**2**	Forschernetzwerk Frühe Bildung Sachsen-Anhalt (FFB)
	3	Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB), HS Magdeburg-Stendal

* ohne zwar in den Übersichten oben genannte, aber nicht mehr existierende Strukturen

6.1.2. Epistemische (In-)Stabilität

Als ein gewichtiger qualitativer Aspekt ist in Rechnung zu stellen, dass es der Forschung zur frühen Kindheit in Deutschland bislang an epistemischer Stabilisierung mangelt. Sichtbar wird diese Unsicherheit insbesondere anhand der Schwierigkeiten, über die Bestimmung des Forschungsgegenstandes „frühe Kindheit" hinaus stabile Grenzen im Hinblick auf benachbarte (Sub-)Disziplinen zu definieren – etwa über eine relativ konstante Bestimmung zentraler Fragestellungen, theoretischer Annahmen oder Methoden.

Dissensanzeichen

Konsensual ist, dass die Frühpädagogik historisch vor allem durch das von Einzelpersonen vorangetriebene Entwickeln von Konzepten und deren Umsetzung in die pädagogische Praxis geprägt wurde. Doch fehlt bis heute „eine mehr oder weniger klar umschreibbare Wissenschaft *der* Frühpädagogik, die diese Tradition ebenso miteinbezieht wie den den Bezug zu wissenschaftlichen Nachbardisziplinen herstellt" (Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff 2008: 59). Positiv gewendet lautet die gleiche Diagnose: „Die Forschung zu Kindern und Kindheit ist heute facettenreich, interdisziplinär und komplex." (Helm 2015: 62)

Sinnfälliger Ausdruck dessen sind die intensiven Diskussionen über eine Frage, die meist nur Insider nachvollziehen können: Wie wäre das, was man im frühkindlichen Bereich wissenschaftlich betreibt, angemessen zu benennen? Fünf – sich überlappende – Stufen der darüber geführten Debatte lassen sich unterscheiden:

- „Elementarpädagogik" hieß es relativ einvernehmlich am Anfang. Manche wiesen dieser eine Zuständigkeit für die Altersjahrgänge null bis sechs zu, überwiegend aber wurde der Elementarbereich auf die Gruppe der Drei- bis Sechsjährigen beschränkt.
- Dann aber wurde das in der Bezeichnung auch steckende Stufendenken – elementar, primar, sekundar – verabschiedet, und man ging über zu „Frühpädagogik". Das erschien jedoch bald als zu eingeschränkt.
- Die einen sahen eine ungute Eingrenzung auf Pädagogisches, während doch die wissenschaftliche Erkundung der frühen Kindheit auch Theorien und Methoden aus nichterziehungswissenschaftlichen Fächern einbeziehen müsse. Das allerdings, so ist anzumerken, gilt auch für sonstige erziehungswissenschaftliche Fächer.

■ Andere schlugen „Kindheitspädagogik“ vor. Das kann zwar die von vielen Studiengängen abgedeckten Altersjahrgänge (bis 12 oder 14 Jahre) besser verdeutlichen, doch der eigentliche Kern – Frühe Bildung als vorschulische – wird damit nicht mehr erkennbar.[144]

■ Ein begrifflicher Ausweg soll nun mit „Kindheitswissenschaften“ gefunden sein. Das ist faktisch eine Fächergruppenbezeichnung, während der Sache nach Kindheitsforschung gemeint ist, also ein *Forschungsfeld*, zu dem viele Fächer beitragen, ohne ihre je eigene disziplinäre Identität aufzugeben.

Eine gewichtige Unterscheidung allerdings lässt sich diesen Anstrengungen um die Namensgebung in jedem Falle entnehmen: Es gibt eine sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung und eine frühpädagogische Bildungsforschung. Die Thematisierung institutioneller Bildungsangebote in der frühen Kindheit, so konstatiert Jutta Helm (2015: 69), verlaufe parallel zur wachsenden Relevanz der Kindheitswissenschaften und deren Forschungsthemen. Doch schienen beide Forschungsfelder „kaum aufeinander Bezug zu nehmen und die wahrgenommene Verflechtung der Bildungsorte und Lernwelten von Familie, Gleichaltrigengruppen, Kindertagesstätten und deren Bildungsarrangements zu studieren“.

Die unten folgenden Darstellungen zum Publikationsgeschehen und Drittmittelprojekten[145] lenken den Blick auf ein fundamentales Problem: die nötige Etablierung des zentralen Faches im Kontext der Frühen Bildung, der Frühpädagogik, als stabiler Subdisziplin unter dem Dach der Erziehungswissenschaften. Diese gewinnt ihre Relevanz dadurch, dass die Frühpädagogik bereits im Rahmen der ersten Bildungsreform der 1960er und 70er Jahre einen beachtlichen Aufstieg in der Forschung erfahren hatte. Sie konnte damit zeitweise den Eindruck sowohl institutioneller als auch epistemischer Stabilisierung erwecken.

Euphorie und Abbruch in den 60er/70er Jahren – Euphorie und Themen heute

Die seinerzeitigen Forschungsaktivitäten seien durch die Hoffnung gelenkt gewesen, „mittels kompensatorischer Erziehung Entwicklungsdefizite von sozial benachteiligten Kindern noch vor Schulbeginn ausglei-

[144] Gleichwohl wird auf der Ebene der staatlichen Anerkennung der absolvierten Studiengänge derzeit die Bezeichnung „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ bevorzugt: „Neun Länder haben sie bereits realisiert und weitere vier befinden sich in der unmittelbaren Vorbereitung oder Planung.“ (Stieve/Worsley/Dreyer 2014: 5)

[145] B. 6.2. Aktivitäten: Eine Leistungssymptomatik der Forschung in der Frühpädagogik

chen zu können. Entsprechend waren in der frühkindlichen Bildungsforschung Schulfähigkeitsstudien und Studien zur Entwicklung und Evaluation frühpädagogischer Förderprogramme und Curricula vorherrschend". Diese Studien seien damals schnell ins Leben gerufen und umgesetzt worden, „zum Teil unter Inkaufnahme von erheblichen methodischen Mängeln". (Anders/Roßbach 2013: 184f.)

Doch bald darauf, in der zweiten Hälfte der 70er Jahre, setzte ein Niedergang der frühpädagogischen Forschung ein, indem die öffentlich geförderten Forschungsprojekte abgebaut wurden (ebd.). Drei Faktoren scheinen diesen Abbau ausgelöst zu haben (Berth 2015: 553ff., vgl. auch König 2013: 231ff.):

- Erstens erweckten die vorgelegten Forschungsergebnisse – nicht zuletzt aufgrund methodischer Mängel – in der öffentlichen Rezeption den Eindruck, dass die frühpädagogischen Anstrengungen weitgehend wirkungslos blieben und damit keine Handlungsrelevanz beanspruchen könnten.
- Zweitens provozierten die vorgelegten Ergebnisse den Widerstand weiter Teile der Profession. Sie wurden nicht nur als Kritik und Entwertung ihrer Arbeit wahrgenommen. Vielmehr bedrohten die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen – etwa die Schaffung einer Vorschule – das Arbeitsfeld der Kindergärten.
- Drittens setzte eine bildungspolitische Reformmüdigkeit ein, die ab 1973 im Zusammenspiel mit einer verschlechterten ökonomischen Situation das Interesse an frühpädagogischen Fragestellungen wieder an den Rand drängte. Anders/Roßbach (2013: 184f.) resümieren dazu:

> „Die damals geschaffene Infrastruktur war noch nicht stark genug, um die wissenschaftliche Arbeit trotz sinkender öffentlicher Investitionen aufrechtzuerhalten. Geringes politisches Interesse für frühkindliche Bildungsforschung und eingeschränkte Forschungsaktivitäten waren schließlich für Deutschland viele Jahre lang ebenso charakteristisch wie eine Vernachlässigung der Förderung akademischer Fähigkeiten im Kindergarten. Dieser Zustand wurde erst durch die Folgen der Veröffentlichung der international vergleichenden Schulleistungsstudien PISA beendet."

Eine besondere Relevanz kann ein Vergleich der damaligen und heutigen Situation aus zwei Gründen beanspruchen: Zum einen erreichte die frühpädagogische Forschung der Bildungsreformära eine hohe Präsenz in den relevanten wissenschaftlichen Publikationen. Zum anderen weisen der damalige und der aktuelle Diskurs inhaltlich markante „Ähnlichkeiten

bei mäßig ausgeprägten Differenzen“ auf. (Berth 2015: 553; Übersicht 102)

Übersicht 102: Ähnlichkeiten der frühpädagogischen Forschung 1965ff. und heute

„Vergleicht man den Diskurs der Jahre 1965 ff. mit dem der Jahre 2001 ff., zeigt sich zwar keine vollständige Identität, doch erkennbar wird eine frappierende Ähnlichkeit von Thesen und Themen (bei leicht modifizierter Begrifflichkeit). So ähneln sich die psychologischen Grundannahmen beider Phasen. Lernprozesse der frühen Kindheit erscheinen … in beiden Phasen als hoch bedeutsam für das gesamte Leben. Diese Annahme geht in beiden Zeiträumen einher mit einem optimistischen Grundton mit Blick auf die Gestaltbarkeit früher Lernerfahrungen. Auch entwicklungspsychologische Forschungsdebatten der letzten Jahre – etwa die über ‚Zeitfenster‘ für bestimmte Aspekte kindlicher Entwicklung – haben Vorläufer in den 1970er-Jahren.

Die daraus abgeleiteten pädagogischen Konsequenzen ähneln sich ebenfalls. Mit der Fokussierung auf frühe Förderung, wie sie in beiden Phasen propagiert wird, entstehen theoretische Rahmungen wie Curricula für die Elementarerziehung und Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen. Auch wird diese Grundüberzeugung in beiden Phasen jeweils in zahlreichen Einzelprojekten zur frühen Förderung ausbuchstabiert ... Dabei werden die Bildungschancen benachteiligter Kinder betont: Dass frühe Förderung kompensatorische Wirkungen haben kann (und soll), wird in beiden Phasen behauptet. Immer wieder dienen US-amerikanische Preschool-Experimente zur Armutsprävention … in dieser Debatte als Hintergrundfolie; auch knüpfen sich politische Hoffnungen auf sozialen Ausgleich und die Förderung benachteiligter Kinder an dieses Thema.

Also alles schon mal dagewesen? Mit etwas Willen zur Polemik könnte man behaupten, dass die Texte von damals bei leichter sprachlicher Anpassung – etwa indem man den Begriff ‚Intelligenz‘ durch den Begriff ‚Kompetenz‘ ersetzt – heute wieder publizierfähig wären.“

Felix Berth (2015: 552)

Zugleich dürfen die Unterschiede nicht unterschlagen werden, die eine vergleichbare Niedergangsgeschichte in Gegenwart und Zukunft eher unwahrscheinlich machen:

- So deuten die mittlerweile zahlreichen Studiengänge samt zugehörigen Professuren auf eine besser fundierte akademische Frühpädagogik hin. Diese werden – gerade im Hinblick auf Forschungs- und Transferaktivitäten – durch die Gründung von hochschulinternen und -übergreifenden Vernetzungsstrukturen stabilisiert.[146]

[146] vgl. oben B. 6.1.1. Institutionelle und Personalressourcen >> Forschungsressourcen durch nebenhochschulische und hochschulübergreifende Strukturen; >> Hochschulinterne Strukturen

■ Ebenso ermöglichen die neu etablierten Kommunikationszusammenhänge incl. der Fachzeitschrift „Frühe Bildung“ heute eine kontinuierlichere Publikation wissenschaftlicher Ergebnisse.

■ Einen weiteren Hinweis auf die dauerhafte Stabilisierung des Feldes liefert die Verknüpfung der Frühen Bildung mit der allgemeinen Bildungsforschung in Panelstudien. Hier lassen sich nennen: die Längsschnittstudie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BIKS 3–10)“, die „Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ (NUBBEK),[147] das Nationale Bildungspanel (NEPS), das DJI-Kinderpanel das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) und die Langfristpairfam-Studie (*Panel Analysis of Intimate Relationships an Family Dynamics*) nennen.

■ Schließlich ist aktuell ein Abbruch des wissenschaftlichen und politischen Interesses an den Fragen der frühkindlichen Entwicklung nicht erkennbar. (Berth 2015: 557f.; ähnlich Anders/Roßbach 2013: 191f.)

Inhaltlich hatten sich – in der Folge des Niedergangs der Frühpädagogik in den 70er Jahren auf einem niedrigen Institutionalisierungsniveau – drei Forschungstraditionen herausgebildet (Mischo/Fröhlich-Gildhoff 2010: 5):

- eine *entwicklungspsychologische (Grundlagen-)Forschung*, „die selten direkt auf die pädagogischen Prozesse in Kindertageseinrichtungen übertragen wurde“;
- eine *soziologische Kindheitsforschung*, „die häufig auf einer relativ abstrakten Ebene verblieb“;
- eine *(früh- oder elementar-)pädagogische Forschung*, die sich „überwiegend auf Einzelfallstudien oder die Weiterentwicklung von pädagogischen Grundlagenkonzepten (Montessori, Fröbel etc.) bezog und nur einige empirische Ergebnisse generierte“.

Diese drei Stränge hätten konzeptuell eher unverbunden nebeneinander gestanden, nicht in eine systematische empirische Bildungsforschung für den Elementarbereich gemündet, und Bezüge zur Primarbildung seien nicht oder bestenfalls durch Analogieschlüsse hergestellt worden (ebd.).

Im Konzert der Fächer hatten daneben die Sozialarbeitswissenschaft und die Sozialpädagogik ihre ‚Zuständigkeit‘ für die Kinder- und Ju-

[147] vgl. für zentrale Ergebnisse von BIKS 3–10: Aktionsrat (2015: 53-57) und von NUBBEK: Tietze et al. (2012)

gendhilfe wahrgenommen, was den frühkindlichen Bereich einschloss. Diesbezüglich könnte die pädagogisch dominierte Forschung, wie sie nun mit und neben den neuen Studiengängen entsteht, zu einer doppelten Herausforderung werden:

- Einerseits bewirkt das Engagement der Fachhochschulen, dass diese latent ‚erziehungswissenschaftlicher' werden und „in Teilen die Identität einer Sozialarbeitswissenschaft aufs Spiel" setzen könnten.
- Andererseits „könnte die Entstehung einer eigenständigen universitären Kindheitspädagogik zu einer partiellen disziplinären Implosion der Sozialpädagogik beitragen, die … auch große Teile ihres wissenschaftlichen Gegenstandsbereichs zur Disposition stellen würde." (Rauschenbach/Schilling 2013: 118)

Inhaltlich aber ist vor allem eines bedeutsam: Im Unterschied zur ersten Welle der frühpädagogischen Euphorie in den 70er Jahren geht es nun nicht mehr um das Angliedern eines Bildungsbereiches – der vorschulischen Bildung und Erziehung – an die anderen, bereits etablierten. Vielmehr wird jetzt das gesamte Bildungssystem von ‚unten' ausgehend als durchlässig gedacht. (König 2013: 233) Als Untersuchungsschwerpunkte ließen sich dabei nach Helm (2015: 70) identifizieren:

- Angebot und Nutzung institutioneller Bildungs- und Erziehungsangebote;
- frühpädagogische Konzepte, Modellprojekte und Förderprogramme;
- Wirkung frühpädagogischer Bildungs- und Erziehungsangebote sowie Qualitätsmessungen;
- pädagogische Einstellungen und Handlungsansätze von Erzieherinnen.

Wirkungsforschung zum Besuch pädagogischer Einrichtungen und ihr Zusammenhang mit Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität der Einrichtungen hingegen stünden in Deutschland noch weitgehend aus (ebd.: 76).

Die Meta-Auswertung, welche die Leopoldina et al. (2014) zur frühkindlichen Sozialisation unlängst unternommen hatte, identifizierte gleichfalls Forschungsdesiderate. Auf deren Basis wurden wünschenswerte Forschungsperspektiven benannt, die den engeren sozialwissenschaftlichen Horizont überschreiten (Übersicht 103).

Übersicht 103: Wünschenswerte Forschungsperspektiven zur frühkindlichen Sozialisation

Forschungsperspektiven auf Basis identifizierter Forschungsdesiderate:

- **kombinierte psychologisch-neurowissenschaftliche Grundlagenforschung**, um den Zusammenhang zwischen Gehirnentwicklung, kognitiven und sozialen Fähigkeiten sowie der Persönlichkeitsentwicklung aufzudecken;
- Untersuchung der **entwicklungsabhängigen Neuroplastizität** und der molekularbiologischen Grundlagen von sensiblen und kritischen Entwicklungsphasen;
- langfristig angelegte Studien zur fundierten Abschätzung der **Wirksamkeit von Interventionen und Programmen**, mit denen die Entwicklung von sprachlichen, kognitiven, emotional-motivationalen und Selbstregulationskompetenzen in der frühen Kindheit gefördert werden soll;
- Untersuchungen zur **Bedeutsamkeit vorgeburtlicher Erfahrungen und möglicher sensibler Perioden** für die Entwicklung kognitiver, sozial-emotionaler und motivationaler Kompetenzen;
- Untersuchungen zur **Auswirkung von intrauterinen und nachgeburtlichen Umweltfaktoren** (physische, psychische) auf die Expression einzelner Gene bzw. Genkombinationen im Sinne epigenetischer Effekte;
- Untersuchungen zum Einfluss spezifischer **Randbedingungen** auf die Wirksamkeit **von Interventionen**, z.B. genetische Typisierungen, Traumatisierungen, Erziehungsstile;
- Untersuchungen, wie **atypische Entwicklungsverläufe** mit negativen Konsequenzen **korrigiert** werden können, sowie eine Eingrenzung der dafür relevanten Lern- und Trainingsbedingungen.

Leopoldina et al. (2014: 91-94)

6.1.3. Probleme der forschungsfeldinternen Selbstrekrutierung

Die Forschung wird von Forscherinnen und Forschern geleistet. Hierbei besteht eine frühpädagogische Besonderheit darin, dass das Personal für die Professuren, die im Zuge der Teilakademisierung zu besetzen waren und sind, nur ausnahmsweise aus der Frühpädagogik stammen konnte und kann. Die wenigen universitären Standorte des Faches, die vor 2004 bereits bestanden, hatten die unterdessen beträchtliche Nachfrage nach einschlägigem berufungsfähigem Personal nicht decken können. Nunmehr muss die Frühpädagogik an Universitäten mittelfristig auch das Problem des ProfessorInnen-Nachwuchses lösen.

Zu einer angemessenen Bewerberlage für frühpädagogische Professuren wird es nur kommen, wenn die Universitäten in diesem Feld wissenschaftlich qualifiziertes Personal in hinreichender Anzahl hervorbringen.

Dies wiederum setzt voraus, dass auch an Universitäten entsprechend zahlreiche frühpädagogische Studiengänge entstehen, denn nur Studiengänge bringen Ausstattung mit Professuren, und nur Professuren führen zu wissenschaftlichem Nachwuchs. Die bisherige Zurückhaltung der Universitäten bei der Einrichtung frühpädagogischer Studienprogramme wirkt diesbezüglich kontraproduktiv: So wurden 2013 lediglich an vier Universitäten frühpädagogische Bachelor-Studiengänge angeboten (FKB 2014: 69)

Ersatzweise sind die benötigten ProfessorInnen bislang weitgehend aus Nachbardisziplinen rekrutiert worden, oder wie Rauschenbach/Schilling (2013: 114) elegant formulieren: Die Professuren werden „unter weitestgehender Flexibilität fachwissenschaftlich von den Rändern her besetzt".

Übersicht 104: Fachliche Herkünfte von ProfessorInnen in frühpädagogischen Studiengängen an Berufsakademien/Fachhochschulen nach Fächergruppen (2011)

Fachrichtung	%
Pädagogik/Sozialpädagogik	40
Soziologie	19
Psychologie	15
Wirtschaftswissenschaften/Management	6,5
Soziale Arbeit	4
Rechtswissenschaften	4
Theologie	2
Gesundheitswissenschaften	2
Sprachwissenschaften	2
Philosophie	2
Naturwissenschaften	2

In unserer Erhebung zur geschlechtsspezifischen Zusammensetzung des Personals an den Fachhochschulen und Berufsakademien (2011)[148] hatten wir auch die Frage gestellt, aus welchen Fachgebieten die ProfessorInnen in den frühpädagogischen Studiengängen ursprünglich stammen.[149] Wie sich zeigte, sorgten bisher Pädagogik, Soziologie und Psychologie insgesamt für 74 Prozent der ProfessorInnen, die an den nichtuniversitären Hochschulen zur Absicherung der frühpädagogischen Studiengänge benötigt werden. (Übersicht 104)

[148] vgl. oben B. 5.2.3. Personal in Ausbildungseinrichtungen

[149] Von den 46 Einrichtungen, die an der Umfrage teilgenommen haben, machten 22 Angaben zur fachlichen Herkunft der Professorinnen und Professoren, die in den frühpädagogischen Studiengängen lehren (dabei aber nicht immer frühpädagogisch denominierte Professuren innehaben). Angaben zu insgesamt 47 besetzten Stellen wurden übermittelt.

Hier sind zwei Aspekte von Interesse:

- Zunächst besteht das Problem offenbar für die Erziehungswissenschaft insgesamt. Ihr gelingt es generell nur bedingt, eigenen Nachwuchs in hinreichenden Größenordnungen auszubilden, so dass sie entsprechend aus Nachbardisziplinen rekrutieren muss. Dafür werden meist zwei zentrale Gründe angegeben: Zum einen verfüge die Erziehungswissenschaft im Vergleich zu den Nachbardisziplinen über einen zu kleinen Mittelbau. Zum anderen sei das Qualifikationsinteresse der Teilnehmer/innen an erziehungswissenschaftlichen Studiengängen – insbesondere bei den Lehramtsstudenten – zumeist berufspraktischer und weniger akademischer Natur. Infolgedessen würden im Vergleich zu den Nachbardisziplinen weniger Dissertationen und Habilitationen abgeschlossen. (Tippelt 2012: 223)
- Verstärkt wird diese Problematik in der Frühpädagogik durch die Konzentration der einschlägigen Studiengänge an Pädagogischen und Fachhochschulen. Diese limitiert aufgrund der hohen Lehrbelastung nicht nur die zur Verfügung stehenden Kapazitäten für die Forschung. Schwerwiegender ist im Hinblick auf die Gewinnung eigenen Nachwuchses vor allem der Umstand, dass sich die Ausbildung auf Bachelor-Studiengänge konzentriert, entsprechend nur selten fortführende Masterstudiengänge angeboten werden und damit bereits eine erhebliche Schwelle für die akademische Weiterqualifizierung besteht – also bereits lange bevor Fragen nach Promotion oder Habilitation relevant werden. So zeigten nur ein Sechstel der Bachelorstudierenden an den Pädagogischen und Fachhochschulen eine klares Interesse an der Aufnahme eines Masterstudiengangs, während diese an Universitäten von einer deutlichen Mehrheit angestrebt werde (Helm 2015: 296f.).

6.2. Aktivitäten: Eine Leistungssymptomatik der Forschung in der Frühpädagogik

Eine detaillierte inhaltliche Würdigung der frühpädagogischen Forschung des vergangenen Jahrzehnts und deren Abgleich mit einerseits den Aktivitäten vor Beginn der Teilakademisierung, andererseits den bestehenden Erkenntnisnotwendigkeiten bedarf einer eigenen (Inhalts-) Analyse. Eine solche ist an dieser Stelle aus forschungsökonomischen Gründen nicht zu leisten. Um dennoch zumindest tendenzielle Aussagen treffen zu können, wird hier ersatzweise auf Surrogate oder Symptome für wissenschaftliche Leistungsfähigkeit zurückgegriffen.

Solche sind das Publikations-, das Qualifikations- und das Drittmittelgeschehen in einer quantifizierenden Betrachtung. Die Einbeziehung weiterer Leistungssymptome ist grundsätzlich denkbar – etwa Vernetzungsgrade, wissenschaftliche Preise oder die Reputation einzelner Personen oder Institute. Doch muss an dieser Stelle auf solche Sachverhalte rekurriert werden, für die entweder auswertbare Daten vorliegen oder mit vertretbarem Aufwand Daten zu gewinnen sind.

Die aus der Inaugenscheinnahme des Publikations-, Qualifikations- und Drittmittelgeschehens zu gewinnende Leistungssymptomatik liefert Indizien für mehr oder weniger dynamische Entwicklungen, ohne indes, wie erwähnt, die detaillierte inhaltliche Analyse ersetzen zu können. Ihr Erkenntniswert besteht darin, einen gegebenen Zusammenhang oder aber Nichtzusammenhang zwischen Ressourcenzuwachs und Forschungsaktivitäten plausibilisieren zu können.

Der Ressourcenzuwachs des *Gesamtfeldes* der Forschung zur Frühen Bildung/frühen Kindheit kann, wie oben entwickelt,[150] auf eine zirka Versechsfachung seit dem Beginn der Akademisierung im Jahre 2004 taxiert werden. Im folgenden beschränken wir uns aber auf die Früh*pädagogik*, da nur für diese im Rahmen eines ersten Zugriffs Daten zur Verfügung stehen oder ermittelt werden können.

6.2.1. Präsenz in Fachzeitschriften

Seit 2004 sind zwei neue wissenschaftliche Zeitschriften gegründet wurden, die sich mit Frühpädagogik bzw. Kindheitsforschung befassen: „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung“, herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut, und „Frühe Bildung“, herausgegeben von einem Team, dessen Mitglieder in verschiedensten einschlägigen Einrichtungen verankert sind. Die Gründung dieser beiden Zeitschriften – insbesondere der letzteren, die zudem anstrebt, nach vier Erscheinungsjahren die Listung im Social Science Citation Index zu erreichen (Becker-Stoll et al. 2011) – muss bereits als ein Erfolg im Hinblick auf die Stabilisierung der erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin Frühpädagogik gewertet werden. ZumVergleich: In der ersten Hochphase der Beschäftigung mit diesem Themenfeld in den 1960er und 70er Jahren war dieses nicht geglückt. (Berth 2015: 554)

Um einen etwaigen Leistungszuwachs der Frühpädagogik zu indizieren, sollen hier aber nicht diese (oder andere, bereits früher existieren-

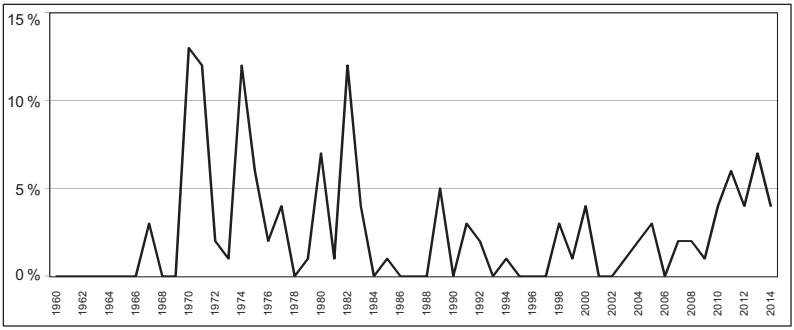
[150] vgl. B. 6.1.1. Institutionelle und Personalressourcen

de[151]) Spezialzeitschriften in Augenschein genommen werden. Stattdessen soll geprüft werden, wie sich die Sichtbarkeit der Frühpädagogik in den wichtigsten Organen der deutschen Erziehungswissenschaft entwickelt hat. Dazu werden jene Fachzeitschriften herangezogen, die auch im Social Science Citation Index (SSCI) ausgewertet werden: die „Zeitschrift für Pädagogik“ (ZfP) und die „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ (ZfE).[152]

Lohnenswert ist es zunächst, dies kurz in eine größere Perspektive einzuordnen. Wie eine Auswertung der „Zeitschrift für Pädagogik“ von 1960 bis heute zeigen konnte, lasse sich aktuell durchaus eine verstärkte Präsenz frühpädagogischer Arbeiten verzeichnen. Allerdings sei diese keineswegs erstmalig, noch sei sie konstant. Sichtbar werde vielmehr, dass es – wie oben bereits erwähnt – bereits in den 1970er Jahren ein deutliches wissenschaftliches Interesse am frühpädagogischen Themenfeld gab, dieses dann jedoch deutlich zurückgegangen ist.

Zugleich wird aber vor einer Überinterpretation dieses Befunds im Sinne von „In den siebziger Jahren wurde mehr Wissenschaftliches über Frühpädagogik geschrieben als heute“ gewarnt: Angesichts eines insgesamt gewachsenen und ausdifferenzierten Publikationsfeldes, in dem sich heute auch frühpädagogische Fachzeitschriften finden, erfolge die Publikation frühpädagogischer Forschungsergebnisse heute oftmals außerhalb der „Zeitschrift für Pädagogik“. (Berth 2015: 849f.) (Übersicht 105)

Übersicht 105: Frühpädagogische Aufsatzthemen in der „Zeitschrift für Pädagogik“ 1960 bis 2014, in Prozent aller Aufsätze eines Jahres



Quelle: Berth (2015: 849)

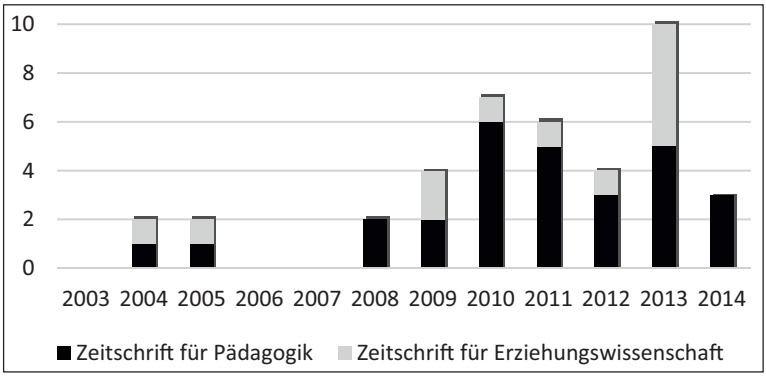
[151] etwa „klein & groß“, „Kindergarten heute“ oder „Betrifft Kinder“: Sie sind zwar auch Veröffentlichungsorte für frühpädagogische Fachbeiträge, zielen allerdings weniger auf Beiträge zur innerwissenschaftlichen Debatte, sondern auf den Wissenstransfer in die Praxis der Kindertageseinrichtungen.

[152] http://science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi (12.11.2014)

Betrachtet man die „Zeitschrift für Pädagogik“ und die „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ gemeinsam und setzt bei dieser Betrachtung im Jahr vor Beginn der Teilakademisierung, also 2003, ein, so zeigt sich (Übersicht 106):

- Die nunmehr expandierende Frühpädagogik benötigte – wenig verwunderlich – zunächst eine Anlaufzeit bis 2008.
- Seit 2009 ist sie in den deutschen erziehungswissenschaftlichen SSCI-Zeitschriften kontinuierlich präsent. Jetzt sind ihren Themen zwischen drei und zehn Artikeln jährlich zuzurechnen.
- Im Schnitt der Jahre 2009 bis 2014 wurden knapp sechs frühpädagogische Artikel jährlich durch ZfP und ZfE angenommen und publiziert. Dies ist eine deutliche Steigerung im Verhältnis zu den davor liegenden sechs Jahren, in denen im Mittel ein frühpädagogischer Artikel jährlich den Weg in eine der beiden Fachzeitschriften fand.

Übersicht 106: Artikel zu frühkindlicher Bildung in ZfP und ZfE



Incl. Beihefte, ohne Rezensionen und ohne Sonderhefte. Quelle: eigene Auszählungen

6.2.2. Qualifikationsschriften

Die „Zeitschrift für Pädagogik“ dokumentiert einmal jährlich die in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft abgeschlossenen Dissertationen und Habilitationen. Dies umfasst Qualifikationsschriften aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und – seit 2006 – auch aus Luxemburg. Weist diese Bibliografie auch Fehler und Lücken auf (Kauder 2012), so kann sie im Vergleich zu den Daten des Statistischen Bundesamtes und

der DGfE-Datenreporte als zuverlässigste Quelle herangezogen werden. Ihr wesentlicher Vorteil besteht darin, dass die Titel der Arbeiten genannt werden und somit die Rekonstruktion innererziehungswissenschaftlicher Entwicklungen – etwa des frühpädagogischen Feldes – möglich wird (vgl. ebd.).

Übersicht 107: Anteil der Habilitationen und Dissertationen mit frühkindlichem Bezug in der Bibliografie der „Zeitschrift für Pädagogik"

	Dissertationen			Habilitationen		
	Gesamt	davon mit frühpädago-gischem Schwerpunkt	Anteil am Gesamt	Gesamt	davon mit frühpädago-gischem Schwerpunkt	Anteil am Gesamt
2005-2009	1.682	39	2,3 %	167	0	0 %
2010-2014	2.107	96	4,6 %	134	3	2,2 %

Quelle: 2005-2009 – Martini/Schmidt-Hertha (2012: 191); 2010-2014 eigene Auszählung

Eine Auszählung der hier aufgeführten Dissertationen und Habilitationen lässt folgendes erkennbar werden (Übersicht 107):

- Sowohl die Zahl der frühpädagogischen Dissertationen und Habilitationen als auch ihr Anteil an den erziehungswissenschaftlichen Qualifikationsschriften hat im Verlauf des letzten Jahrzehnts deutlich zugenommen. Waren von 2005 bis 2009 39 Dissertationen und keine Habilitation im frühpädagogischen Bereich verzeichnet, so hat sich die Zahl der Arbeiten im anschließenden Jahrfünft um 61 Prozent erhöht. Der Anteil der frühpädagogischen Dissertationen an allen erziehungswissenschaftlichen Doktorarbeiten hat sich verdoppelt.
- Bezieht man zudem ein, dass das ZfP-Verzeichnis nur etwa die Hälfte aller relevanten Dissertationen und Habilitationen im frühpädagogischen Bereich erfasst,[153] so dürften von 2010 bis 2014 tatsächlich etwa 190 Dissertationen und sechs Habilitationsarbeiten entstanden sein.
- Naturgemäß nicht erfasst werden in der ZfP-Bibliografie Arbeiten zur Frühen Bildung und frühen Kindheit, die außerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche erstellt werden. Könnten diese in die Betrachtung einbezogen werden, ergäben sich mit hoher Wahrscheinlichkeit noch deutlich höhere Zahlen.

[153] Zu diesem Ergebnis kommen Martini/Schmidt-Hertha (2012: 190) aufgrund einer Kontrollrecherche für den Zeitraum 2005-2009.

Die dokumentierten quantitativen Steigerungen indizieren einerseits gewachsene Potenziale für eine fachinterne Nachwuchsrekrutierung und somit für eine Stabilisierung der Frühpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaften. Andererseits zeigt sich aber auch, dass es sich im Vergleich um Steigerungen handelt, die von einem sehr niedrigen Niveau ausgingen. Dies wird durch den Umstand unterstrichen, dass die Frühpädagogik von 2005 bis 2009 neben der Sonderpädagogik die erziehungswissenschaftliche Subdisziplin darstellte, in der die wenigsten Qualifikationsarbeiten entstanden sind (Martini/Schmidt-Hertha 2012: 191).

6.2.3. Drittmittelprojekte

Versuche, die Drittmitteleinwerbungen und insbesondere deren Entwicklung im Bereich der Frühpädagogik zu quantifizieren, stoßen schnell an Grenzen. Ursache dafür sind nicht nur fehlende Daten. Vielmehr sind auch die vorhandenen Daten nur bedingt vergleichbar, was sich unterschiedlicher Erhebungsmethoden verdankt.

Immerhin aber lassen die vorliegenden Daten doch den quantitativen Stellenwert frühpädagogischer Projekte im Vergleich zu anderen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaften und mögliche Veränderungen erkennen. Entsprechend wird hier auf diesen Aspekt fokussiert.

Den Ausgangpunkt bilden die Daten im „Datenreport Erziehungswissenschaft“ zu den 1998-2003 drittmittelgeförderten Projekten (Kraul/ Schulzeck/Weishaupt 2004: 116):

- Für diesen Zeitraum wurden durch eine Befragung insgesamt 853 Projekte erhoben, davon 169 in der Kategorie „Schulforschung/Schulpädagogik“.
- Neun dieser Projekte wiederum lassen sich dem Elementarbereich zuordnen, während mit 42 Projekten etwa viermal so viele im Primarbereich zu verzeichnen waren.

Die Nachfolgeerhebung ermittelte 2008 die drittmittelgeförderten Projekte der Jahre 2003 bis 2006 durch die Auswertung der FORIS-Datenbank:

- Sie konnte insgesamt 3.749 Projekte mit erziehungswissenschaftlicher Ausrichtung identifizieren (incl. übergeordneter Themenfelder und Themen aus benachbarten Disziplinen). Davon wurden 1.990 an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen bearbeitet.

■ Auf den „Elementarbereich des Bildungswesens“ entfielen insgesamt 71 Projekte, davon wurden 45 Projekte an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen durchgeführt. Letztere entsprechen einem Anteil von 2,3 Prozent.

Diese Entwicklung kann durchaus als Steigerung gegenüber den vorherigen Zeitraum gedeutet werden, nicht nur weil der Anteil der Projekte zum Elementarbereich in den Erziehungswissenschaften gewachsen ist. Vielmehr lässt sich auch eine gewisse Verschiebung gegenüber den anderen Bildungssektoren verzeichen, erreicht doch die Zahl der Projekte im Elementarbereich etwa das Niveau von zwei Dritteln der Projekte im Primarbereich oder im Sekundarbereich des Bildungswesens. (Schmidt/ Weishaupt 2008: 126)

Trotz dieser tendenziell positiven Entwicklung ist zweierlei festzuhalten: Die Zahl der Projekte im Elementarbereich blieb durchaus überschaubar – sie entsprach etwa der Projekte in der Kategorie „Sonderbereiche der Pädagogik“. Weiterhin ist eine gewisse „Ungleichgewichtung der Bildungssektoren“ zu verzeichnen, die durchaus geeignet sein kann, „die Forderung nach einem Ausbau frühpädagogischer Forschung“ empirisch zu stützen (ebd.: 125).

Die aktuellste verfügbare Erhebung wiederum verdankt sich einer Auswertung der SOFIS-Datenbank und verzeichnet all jene relevanten Projekte, die im Jahr 2010 als laufend gekennzeichnet waren. Nicht nur aufgrund veränderter Abfragestrategien, sondern auch weil hier keine ausschließliche Fokussierung auf drittmittelgeförderte Projekte erfolgte, lässt sich diese Angaben nur bedingt mit den vorhergegangenen Erhebungen vergleichen:[154]

■ Die thematische Klassifikation der Forschungsprojekte mit erziehungswissenschaftlicher Ausrichtung ergab insgesamt 2.084 Projekte an den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen und 1.983 Projekte aus anderen Fachbereichen.

■ Auffällig ist zunächst, dass im Vergleich zur Untersuchung von 2008 der Bereich „Lehrende, Erziehende, Lernende“ am deutlichsten gewachsen, was vermutlich auf eine verstärkte erziehungswissenschaftliche Professionsforschung zurückgeht.

■ Weiterhin bemerkenswert ist das fortgesetzte Wachstum der Projekte im Elementarbereich. Zu verzeichnen sind hier 85 Forschungsprojekte

[154] schr. Mittlg. des Autors *Bernhard Schmidt-Hertha*, 6.8.2015

(4,1 %) an den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen und 35 Projekte anderer Fachbereiche (1,8 %).

■ Trotz dieses Zuwachses – der sich zum Teil der verbesserten Erfassungsmethoden verdankt – bleibt das Verhältnis im Vergleich zum Primar- und Sekundarbereich relativ unverändert: Auf zwei Projekte zum Elementarbereich kommen je drei Projekte zum Primarbereich und zum Sekundarbereich. So entstanden in diesen beiden Bereichen jeweils 128 Projekte an den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen (je 6,1 %). Zudem sind 36 Projekte zum Primarbereich (1,8 %) und 28 Projekte zum Sekundarbereich (1,4 %) aus anderen Fachbereichen verzeichnet. (Schmidt-Herta 2012: 171)

Vorsichtig lässt sich aufgrund dieser Zahlen folgendes Zwischenfazit ziehen: Der Anteil frühpädagogischer Arbeiten an den Projekten mit erziehungswisssenschaftlicher Ausrichtung ist durchaus gewachsen und damit wohl auch eine Stabilisierung dieser Subdisziplin erfolgt. Offen bleiben muss jedoch, ob es sich dabei um eine dauerhafte Entwicklung handelt und ob künftig mit einer Verschiebung des relativ konstanten Ungleichgewichts der Bildungssektoren zugunsten der Frühpädagogik zu rechen ist. Offen bleiben muss auch, ob die gestiegenen Projektzahlen auf eine erhöhte Dynamik der frühpädagogischen Forschungsstrukturen zurückzuführen sind oder sie primär ein gestiegenes gesellschaftliches bzw. politisches Interesse anzeigen.

Traditionell stammen die Drittmittel in den Erziehungswissenschaften in stärkerem Maß als bei vergleichbaren Fächern vom Bund und Ländern, nämlich etwa ein Viertel der Fördergelder. Zudem hat die Bedeutung politischer Institutionen als Drittmittelquellen in den vergangenen Jahren durch attraktive Ausschreibungen des Bundes, von Stiftungen und der EU noch zugenommen (Tippelt 2012: 223). Entsprechend lohnt ein alternativer Blick auf die Drittmittelförderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), da diese in Deutschland die wichtigste Förderquelle für die Grundlagenforschung bildet.

Aufgrund der starken Bindung an wissenschaftliche Vergabekriterien genießen die DFG-Einwerbungen unter den Drittmitteln die höchste Reputation und gelten als besonders aussagestarker Indiktor für wissenschaftliche Qualität. Im Fall der Frühpädagogik könnte eine verstärkte DFG-Förderung zugleich als Hinweis auf die gelungene Etablierung als Subdisziplin der Erziehungswissenschaften gedeutet werden. In letzteren macht die DFG-Förderung etwa ein Viertel aller Drittmittel aus. Damit haben die Einwerbungen bei der DFG in den Erziehungswissenschaften einen im Vergleich mit benachbarten Disziplinen geringeren Stellenwert.

Eine Recherche in der von der DFG unterhaltenen Datenbank, die systematisch und lückenlos die von ihr geförderten Projekte verzeichnet,[155] zeigt:

- 2003-2014 erfuhren insgesamt 530 Projekte im Bereich der Erziehungswissenschaften eine DFG-Förderung.
- Davon entfallen 22 Projekte auf den Bereich der Frühpädagogik. Von diesen wiederum sind sechs Projekte Forschergruppen, 15 Sachbeihilfen und ein Sonderforschungsbereich.
- Die Zahlen der jährlichen Bewilligungen frühpädagogischer Projekte schwankt in den ausgewerteten zwölf Jahren nur minimal.[156]

Somit sind etwa vier Prozent der geförderten erziehungswissenschaftlichen Projekte dem Bereich der Frühpädagogik zuzuordnen – ein Wert, den die Frühpädagogik auch im Hinblick auf alle Projekte der Erziehungswissenschaften erreicht. Dort konnten 2010, wie oben gezeigt, ebenfalls etwa vier Prozent aller laufenden Projekte dem Elementarbereich zugeordnet werden.

6.3. Fazit

Es ist deutlich geworden, dass sowohl die Forschungsressourcen als auch die in einem ersten Zugriff erfassbaren Leistungen im Forschungsfeld markant zugenommen haben (Übersicht 108). Die Erwartung, dass die Hochschulstudiengänge sowohl mehr wissenschaftliche Ressourcen bedeuten als auch zu einer intensivierten Forschung zur frühen Kindheit führen, ist damit durchaus eingetreten.

Dass dabei die Steigerung der Ressourcen höher liegt als die der hier dokumentierten Forschungsleistungen – genauer: der Symptome für Forschungsleistungen –, hat Gründe:

- Zum ersten ist der Ressourcenzuwachs für das *gesamte Forschungsfeld* Frühe Bildung/frühe Kindheit abgeschätzt worden, während für die

[155] http://gepris.dfg.de (9.8.2015).

[156] Auffällig ist sie lediglich im Jahr 2004. In diesem Jahr wurden vor allem Forschergruppen bewilligt. Dies verdankt sich vermutlich einem von der DFG 2002 aufgelegten Programm zur Förderung von Forschergruppen im Bereich der empirischen Bildungsforschung (DFG 2001). Entsprechend kann die erhöhte Zahl von Bewilligungen als wissenschaftsextern generierter Effekt gedeutet werden. Damit ist sie weniger als Resultat gestiegener wissenschaftlicher Durchschlagskraft als vielmehr des Wunsches, diese zu fördern.

Forschungsleistungen nur Daten der *Frühpädagogik*, nicht aber anderer beteiligter Fächer herangezogen werden konnten.

■ Zum zweiten ließen sich nur vergleichsweise wenige zugriffsfähige Daten nutzen, um – eingeschränkt auf die Frühpädagogik – eine Leistungssymptomatik zu erheben.

■ Und zum dritten befindet sich das Feld noch in der Phase institutioneller und epistemischer Stabilisierung. Dies absorbiert Kräfte, die dann naturgemäß nicht in Forschungsaktivitäten investiert werden können.

Übersicht 108: Zusammenfassung des Forschungsressourcenzuwachses und von ausgewählten Leistungsergebnissen

Ressourcenzuwachs Frühe Bildung/frühe Kindheit*					
		Qualifizierende Angaben	**absolut**	**Kalkulatorisches Plus**	**Steigerung auf % (kumulativ)**
(1)	Universitätsprofessuren	2003: 9	18	+9	200
(2)	FH-Professuren	2003: 0	55	+18	400
(3)	Forscher/innen anderer Fächer	Schätzung: 25 % von (1)+(2)		+9	500
(4)	Personal außerhalb der Studiengänge	Schätzung: 25 % von (1)+(2)		+9	600
Gesamtsteigerung seit 2003					**600**

Leistungssymptomatik des Teilbereichs Frühpädagogik				
	Zeitraum	**absolut**	**Ø jährlich**	**Steigerung auf %**
Frühpädagogische Artikel in ZfP und ZfE	2003-2008	6	1	600
	2009-2014	34	6	
Dissertationen	2005-2009	39	8	245
	2010-2014	96	19	
Habilitationen	2005-2009	0	0	
	2010-2014	3	0,6	
(Drittmittel-)Projekte			Anteil an allen erz.wiss. Projekten	400
	1998-2003	9	1 %	
	2010	85	4 %	
Ø Steigerung auf %				**415**

* Als Grundeinheit werden die Forschungs(zeit)ressourcen der 2003 existierenden Universitätsprofessuren genutzt. Das heißt: Alle weiteren Berechnungen und Schätzungen sind auf diese Größenordnung umgerechnet. Das kalkulatorische Plus ist also zu lesen als „äquivalent zu den Forschungsressourcen, die 2003 mit den damals existierenden Universitätsprofessuren vorhanden waren". Die aufgrund nicht zugänglicher Daten notwendigen Schätzungen sind konservativ vorgenommen worden.

Daneben verweisen die Daten auch auf Spezifika des Forschungsfeldes. So ist der Grad der Zunahme von abgeschlossenen Qualifikationsarbeiten zu dem Umstand ins Verhältnis zu setzen, dass der größte Teil des Ressourcenzuwaches nicht an Universitäten stattfand, mithin außerhalb der Hochschulen, die promotionsberechtigt und die maßgeblichen Träger der Grundlagenforschung sind. Vor diesem Hintergrund erscheint dann die Steigerung von jährlich acht auf 19,6 frühpädagogische Qualifikationsarbeiten unerwartet positiv. Die massive prozentuale Steigerung der frühpädagogischen Präsenz in den beiden Zeitschriften ZfP und ZfE hingegen ist vor allem ein Effekt des niedrigen Ausgangsniveaus. Die Drittmitteleinwerbungen sind offenbar – die Datenlage lässt nur sehr vorsichtige Aussagen zu – deutlich gestiegen.

Für die inzwischen entstandenen Strukturen – wie die Zeitschrift „Frühe Bildung“ oder den Studiengangstag – dürfte hier jedenfalls eine lohnenswerte Aufgabe bestehen: Eine fortlaufende Dokumentation der einschlägigen Forschungsaktivitäten könnte nicht nur die feldinterne Kommunikation qualifizieren, sondern dem Forschungsfeld frühe Kindheit auch bedeutsame Legitimationsressourcen innerhalb und außerhalb der Wissenschaft erschließen.

C.

Resümee
und
Schlussfolgerungen

1. Die ungeplante Hochschulreform

2004 hatte mit den ersten drei Hochschulstudiengängen eine Akademisierung der Frühpädagogik eingesetzt. Im Vergleich mit den sonstigen pädagogischen Handlungsfeldern ist diese zugleich eine Spätakademisierung, denn jenseits der Frühen Bildung sind folgende Akademisierungsquoten anzutreffen: Jugendarbeit 43 Prozent, Hilfen zur Erziehung 42 Prozent, Jugendämter/-behörden 52 Prozent und Beratungsstellen 86 Prozent (Rauschenbach 2006: 23). Das schulische Lehramt ist bereits seit langem zu 100 Prozent akademisiert.

Nun sind seit 2004 rund 110 frühpädagogische Studiengänge neu entstanden. Einige wenige gab es auch schon zuvor, so dass aktuell 119 Möglichkeiten an zirka 90 Hochschulen bestehen, Frühpädagogik zu studieren:

> „Bevor diese Entwicklung von der Fachwelt in ihrer Tragweite so richtig wahrgenommen wurde, sind in einer beispiellosen Gründungswelle neue Studiengänge aus dem Boden geschossen, die in Zahl und Geschwindigkeit an die Anfangsphase der Fachhochschulen und der sozialpädagogischen Diplomstudiengänge in den 1970er-Jahren erinnern." (Rauschenbach 2010: 8)

Nach zehn Jahren ist der Gründungsprozess zu einem vorläufigen Abschluss gekommen. Erstaunen weckt der Vorgang dennoch. Er war eine Reform, die mit dem, was mit Hochschulreform landläufig verbunden wird, in zentralen Parametern nicht übereinkommt.

Zum einen werden bei „Hochschulreform" unwillkürlich bestimmte Themen assoziiert, etwa Hochschulexpansion ohne Ausfinanzierung, also Überlast, Neue Steuerung, Bologna-Reform, unternehmerische Hochschule, Qualitätsmanagement oder Profilbildung. Dabei geht es überwiegend um die Form der Inhalte, nicht um die Inhalte selbst – ganz anders als bei den frühpädagogischen Akademisierungsinitiativen.

Zum anderen ruft „Hochschulreform" bestimmte Erfahrungen auf, wobei sich Innen- und Außenperspektive meist beträchtlich unterscheiden. Die Akteure in den Hochschulen denken enerviert an Hochschuldauerreform als „Overkill durch Parallelaktionen" (Pellert 2002: 25f.). In der Außenperspektive auf die Hochschulen dominiert der Eindruck, es vor allem mit Reformunwilligkeit oder -unfähigkeit zu tun zu haben. Diese wiederum bieten dann der Politik Anlass zu weiteren reformierenden Eingriffen, verstärken also die hochschulinterne Dauerreform-Wahrnehmung erneut. Dahinter stecken jeweils für sich gut begründete Rationalitäten:

■ Die Hochschulen selbst schützen sich durch intelligente Obstruktion vor Reformen, die ihren eigenen Werthaltungen widersprechen, und sichern damit ihre Funktionsfähigkeit trotz des Dauerbombardements durch fortwährend neue Reformideen. Hierzu bauen sie Formalstrukturen als Rationalitätsfassaden auf – Transferstellen, Evaluationsbüros, Stabstellen für Qualitätsmanagement und dergleichen. Diese symbolisieren gegenüber der Umwelt Rationalität, stellen Übereinstimmungen mit Umwelterwartungen her, indem sie z.B. Reformanliegen affirmativ durch deren rhetorische Übererfüllung unterlaufen, und sichern so externe Legitimität und den nötigen Zufluss von Ressourcen. Die interne Aktivitätsstruktur der Hochschule aber ist davon zu großen Teilen entkoppelt. Das ermöglicht es, sowohl interne Konflikte verbergen als auch auf Distanz zu externen Anforderungen gehen zu können. Da letztere sich einander auch nicht selten widersprechen – etwa „Entbürokratisieren!“ vs. „Evaluieren, akkreditieren, zertifizieren!“ –, kann ohnehin nicht jedes Anliegen bedient werden. So stellt die nur lose Kopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen die Flexibilität her, mit der das alltägliche Funktionieren der jeweiligen Einrichtung gesichert werden kann.

■ Die Politik dagegen muss zwischen Hochschulen und Gesellschaft vermitteln, also die Kopplungen herstellen, welche Hochschulen gern vermeiden. Als vermeintliches Hindernis steht dabei die Hochschulautonomie im Wege. Mit direktiven Anweisungen ist dieser nicht beizukommen. Daher werden auch hier Rationalitätsfassaden benötigt, in diesen Fällen hergestellt durch Programmatik. Deshalb stehen am Beginn von Hochschulreformen typischerweise groß gedachte und detailliert ausformulierte Planungen. Ebenso typischerweise weicht die Umsetzungsrealität der Reformen von diesen Planungen ab. Das wiederum befeuert erneut den Planungsfuror. Doch am Ende steht regelmäßig eine erschöpfte Zufriedenheit damit, dass in den Hochschulen zumindest formal den extern formulierten Anforderungen Genüge getan wird – wie es etwa bei der Modularisierung der Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform zu beobachten war.[1]

Vor dem Hintergrund dieser typischen Verläufe von Hochschulreformen stellt die (Teil-)Akademisierung der Frühpädagogik eine überraschende Ungewöhnlichkeit dar:

[1] für Details zur Funktionsweise von Hochschulreformen vgl. Pasternack (2014); zum zugrundeliegenden organisationstheoretischen Konzept vgl. Hechler/Pasternack (2012)

- Sie war eine ungeplante Hochschulreform, sowohl seitens der Politik als auch von Seiten des Hochschulsystems. Jede Hochschule agierte hier auf eigene Rechnung.
- Die frühpädagogischen Akademisierungsinitiativen 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.
- Sie wurde folglich auch nicht durch den kunstvollen Einsatz von Obstruktionstechniken behindert.

Kurz: Die Hochschulen erwiesen sich bei dieser Reform als innovationsfähig, ohne dazu eines politischen Anstoßes zu bedürfen. Gründe allerdings brauchte es naturgemäß dennoch. Es gab interne und externe.

Hochschulsystemintern erwies es sich als wirksam, dass die frühpädagogischen Studiengänge vor allem den Fachhochschulen Chancen verhießen. Zwei wesentliche Umstände bewirkten, dass innerhalb der FHs Widerstände gegen nötige Mittelumschichtungen gar nicht erst aufgebaut wurden oder aber neutralisiert werden konnten:

■ Einerseits bot die Einführung gestufter Studiengänge, wie sie der Bologna-Prozess vorsah, die Möglichkeit, mit vergleichsweise überschaubaren Kosten neue Studienangebote aufzulegen, nämlich für das Bachelor-Level.

■ Andererseits eröffnete sich den Fachhochschulen die Chance, in neues Terrain vorzudringen. Insbesondere konnten sie sich damit eine Stärkung ihrer Rolle im Pädagogik-Sektor organisieren, also in einem Bereich, der ansonsten weitgehend von den Universitäten monopolisiert ist.

Beides wiederum war umso attraktiver, als mit dem Bologna-Prozess den Fachhochschulen eine Statusaufwertung offeriert wurde: die in jedem Falle deklaratorische, z.T. auch faktische Gleichwertigkeit ihrer Abschlüsse zu denen der Universitäten. Der Studienabschluss an einer FH war jetzt auch akademisch ‚lohnenswert', denn er öffnete den Zugang zu den Master-Programmen auch der Universitäten.

Extern, d.h. im gesellschaftlichen Umfeld der Hochschulen, wirkten sich drei Aspekte erleichternd bis begünstigend auf die Gründungsdynamik der frühpädagogischen Studiengänge aus:

■ Erleichternd wirkte die *Entstaatlichung der Hochschulsteuerung*, wie sie seit Ende der 90er Jahre umgesetzt wurde. Im Zuge dieser hatten die Wissenschaftsministerien auch auf den Genehmigungsvorbehalt verzichtet, der bisher für neue Studiengänge gegolten hatte. Die Entscheidungen über neue Studienangebote waren nun allein innerhalb der Hochschulen zu treffen. Lokale oder regionale Abstimmungen mit benachbarten Hochschulen waren dabei zwar nicht ausgeschlossen, aber nicht zwingend nötig.

■ Gegenüber Politik, Öffentlichkeit und Berufsfeld ließen sich offenkundig gewordene *neue inhaltliche Anforderungen an die Frühe Bildung* einsetzen, um das Akademisierungsanliegen als Professionalisierungsanliegen legitimatorisch abzusichern. Da war zunächst das Syndrom der Defizitwahrnehmung, das sich aus vier Elementen zusammensetzte: den Ergebnissen der diversen Schulleistungsstand-Untersuchungen, neueren Erkenntnissen der Hirnforschung, der demografischen Entwicklung und ökonomischen Humankapitalansätzen. „Auf den Anfang kommt es an!“, lautete dann die zum Schlagwort gewordene Kernaussage (VBE 2004): Was in frühen Lebensjahren versäumt wurde, sei in späteren Stufen der individuellen Bildungsbiografien nicht oder nur schwer (und teuer) nachzuholen bzw. zu reparieren. Aus pädagogischer Sicht ist diese Erkenntnis zwar nicht sehr neu. Doch wurde sie nun ergänzt durch Anforderungen, die infolge gesellschaftlich gewandelter Verhältnisse und Ansprüche in den Vordergrund rückten. Dazu zählen insbesondere die Diversifizierung von Familiensituationen, Migrationseffekte, eine verstärkte Partizipation von Adressaten (hier: Eltern) sowie Erfordernisse der Organisationsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen.

■ Erst während der bereits laufenden Akademisierung wurde dann der massive *Ausbau des Kita-Sektors* incl. des U3-Rechtsanspruchs eingeleitet. Er stärkte die Studiengangsinitiativen vor allem durch eine *öffentliche Daueraufmerksamkeit* für die Frühe Bildung und deren Qualitätsaspekte.

2. Gestufte Professionalisierung

In der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft insgesamt vollzieht sich seit den 90er Jahren, also durchaus auch schon vor den Akademisierungsinitiativen, ein dynamisierter Professionalisierungsprozess. Dieser reagiert auf die gewachsenen gesellschaftlichen Ansprüche an die frühe

Bildung ebenso, wie er diese antreibt. Ausgerichtet am eigensinnigen Bildungshandeln der Kinder soll das frühpädagogische Fachpersonal nun die Bildungsprozesse der Kinder wahrnehmen, dokumentieren, an Fachleute wie Laien kommunizieren, (theoretisch) erklären, mit Materialien und Ideen ausstatten sowie unterstützen und fördern können.

Wie das im einzelnen umzusetzen ist, ist durchaus umstritten. Insbesondere die beständigen Anspruchserhöhungen können auch in die Irre führen, wenn die in Kompetenzkatalogen beschriebenen Erwartungen an die Fachkräfte immer umfangreicher, die pädagogischen Konzepte immer elaborierter, die Auflistung des angeblich unerlässlichen Wissens immer breiter und die Bildungspläne immer dicker werden (Diskowski 2010: 24f.).

Viel zu fordern sei dabei risikolos, denn viel erreichen zu wollen, gilt nicht als Problem (kann gleichwohl eines werden, wenn Bachelor-Programme 833 Lernziele umsetzen wollen, aber daran – und sei es nach Erreichen des achthundertzweiunddreißigsten Lernziels – scheitern). Legitimiert werden müssen stattdessen immer allein Prioritätensetzungen im Studium, und nur sie sind angreifbar, weil sie notwendig mit Posterioritäten einhergehen: „Wir müssen aber wieder dem exemplarischen Lernen Beachtung schenken. Die Ausbildung soll zum Fragen, zum Forschen anregen – und soll nicht anstreben, dass die Auszubildenden von allem schon einmal etwas gehört haben." (Ebd.: 25)

Die gestiegenen Anforderungen legen jedenfalls ein professionelles Selbstverständnis des Fachpersonals 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 individuell irgendwann zum Abschluss gelangt, sondern eine dauernde Herausforderung. Pädagogisches Handeln ist Krisenbewältigung in Permanenz. Daher können pädagogisch Handelnde nicht wie technische Experten herangebildet werden, sondern müssen sich auf die Bewältigung nichtstandardisierbarer Situationen vorbereiten.

Im Schulbereich gilt es seit langem als selbstverständlich, dass darauf am besten ein Hochschulstudium vorbereite. Ein solches zielt auf wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit. Das heißt: Zu erlangen ist die methodisch geleitete, kritisch reflektierende und hinter jegliche Vordergründigkeiten blickende Fertigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können.

Dass es dazu einer Akademisierung bedarf, erscheint zwar bei einem Beruf, bei dem es bisher auch ohne akademische Ausbildung ging, seit den Debatten über den „Akademisierungswahn“ (Nida-Rümelin 2014) nicht mehr so selbstverständlich wie zuvor. Doch in unserem konkreten Fall ist in Rechnung zu stellen, dass die frühkindliche Erziehung ein *pädagogisches* Handlungsfeld ist. Zu fragen ist daher, wie lange eines auf Dauer begründbar sein wird: dass pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern in den Altersjahrgängen tätig sind, in denen die prägendsten Einflüsse auf individuelle Bildungsbiografien stattfinden, im Vergleich der pädagogischen Berufe die niedrigsten Ausbildungsabschlüsse haben.

Doch immerhin: Für rund 2.000 AbsolventInnen pro Jahr zumindest wird sich diese Frage nicht mehr stellen. Die frühpädagogischen Hochschulstudienangebote 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 (wobei das Masterstudium einen Bachelor-Abschluss voraussetzt). Es gibt sowohl berufsbegleitende als auch Vollzeitstudiengänge. Die berufsbegleitenden Angebote laufen in einer Kombination aus Selbststudium, z.T. online-gestützt, und Präsenzphasen. Die Vollzeitstudiengänge orientieren sich an einer studentischen 40-Stunden-Arbeitswoche. 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 (z.B. Straßenkinderpädagogik, Kindertanzpädagogik, Sprachförderung und Bewegungserziehung im Elementarbereich oder Naturspielpädagogik) sowie managementorientierte, die für eine Tätigkeit als Einrichtungsleiter/in oder im Management von Einrichtungsträgern qualifizieren. Daneben bestehen auch, wie früher schon, frühpädagogische Vertiefungsmöglichkeiten innerhalb erziehungswissenschaftlicher Studiengänge.

All diese verschiedenen Angebote lassen sich wiederum an jeweils verschiedenen Hochschularten studieren: Universitätsstudien sind besonders theorie- und forschungsorientiert. Die Angebote der Pädagogischen Hochschulen (nur in Baden-Württemberg) und der Fachhochschulen sind stark berufsorientiert. Die Berufsakademien (nur in Sachsen und Baden-Württemberg, in letzterem als „Duale Hochschule“) bieten eine duale Ausbildung mit den Lernorten Berufsakademie für die Theorie und Kindereinrichtung für die Praxis.

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, denn deren AbsolventInnen sind gleichermaßen wissenschaftlich ausgebildet, wie sie zu einem relevanten Teil ihren beruflichen Einsatz in der frühpädagogischen Gruppenarbeit, mithin in der unmittelbaren Arbeit mit Kindern, finden.

Fasst man die Unterschiedlichkeit der nun bestehenden Angebote zusammen, so 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 frühpädagogische Bildungsangebote etabliert wurden. Damit bestehen nun Qualifikationsstufungen, 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.

Dabei hat sich, entgegen verbreiteter Wahrnehmungen, 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 Absolventenzuwaches der Hochschulen erhöht.

Insgesamt betrachtet kommt damit die Akademisierung bislang nur ausnahmsweise im Kernbereich der frühen Bildung an, also bei der Berufsrolle der herkömmlichen Erzieherin: „Zwischen der wahrgenommenen und der realen Bedeutung der frühpädagogischen Studiengänge besteht in professioneller Hinsicht, also mit Blick auf ihre tatsächliche Bedeutung im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem, vorerst eine auffällige Kluft." (Rauschenbach/Schilling 2013: 113)

Zwar war von 2006 bis 2014 die Zahl der in Kindertageseinrichtungen tätigen FrühpädagogInnen mit Hochschulabschluss um über 200 Prozent auf 3.038 gestiegen, und ebenso nahmen die dort beschäftigten Akademiker/innen anderer pädagogischer Fachrichtungen zu. Doch der Anteil akademisch Qualifizierter unter den pädagogisch und leitend in Kitas Tätigen hatte sich damit nicht über fünf Prozent bewegt. (FKB 2014: 34)

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

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.

Gerade im Verhältnis zu den Fachschulausbildungen bewegt sich die Professionalisierung durch frühpädagogische Hochschulstudiengänge vor allem in der Spannung zwischen Praxisbindung und Verwissenschaftlichung. Eine angemessene Verbindung dieser beiden Pole bedarf einer systematischen Theorie-Praxis-Verflechtung:

- Dabei geht es nicht darum, Bildungsgänge zu realisieren, die das *komplette* Theoriearsenal des Faches und der frühpädagogisch relevanten Kontextdisziplinen verfügbar machen. Vielmehr geht es darum, das für den beruflichen Kontext zu mobilisieren, was die wissenschaftliche Ar-

beitsweise bietet, um professionelle Praxis zu ermöglichen: die Fähigkeit, fall- und situationsbezogen analysieren und analysegeleitet handeln zu können.

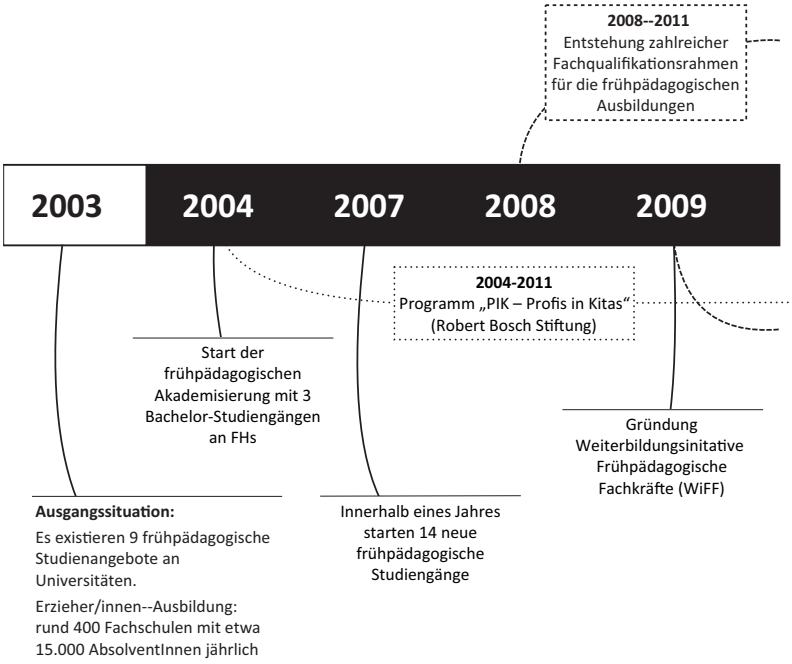
- Die Absolventinnen und Absolventen sollen gelernt haben, methodisch geleitet vorzugehen, und sie sollen exemplarisch mit Theorien gearbeitet haben, um Einzelprobleme in allgemeine Kategorien übersetzen zu können. Soweit sie dies beherrschen, sind sie in der Lage, sachlich angemessen zu differenzieren, Alltagshorizonte der Problemwahrnehmung zu überschreiten, multikausal zu erklären sowie Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikte, Alternativen und Optionalitäten in ihr Denken und Handeln einzubeziehen.
- Es bedarf in den Studiengängen einer Theorie-Praxis-Verflechtung, die durch eine deutlich intensivere Reflexionstiefe und -komplexität gekennzeichnet ist, als dies die Fachschulen strukturell bedingt leisten können. Am Ende geht es darum, dass die Studierenden bzw. AbsolventInnen in der Lage sind, sowohl theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen als auch die Praxisrelevanzen ihrer Theorieschulung erkennen und fruchtbar machen zu können.

Einstweilen ist die Auffassung, dass Professionalisierung in einem solchen Horizont 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 „im Sinne des Vorlebens eines guten Rollenmodells, Teambildungsaufgaben, Supervision, Coaching und Anleitung sowie Vermittlung von Fachwissen an das Einrichtungsteam“ (vbw 2012: 59). Die Fachschulrepräsentanten vertreten eine Professionalisierung ohne Akademisierungserfordernis, also ohne Verwissenschaftlichung. Insbesondere die gemeinsame Einstufung von Fachschulabschluss und Bachelor auf DQR-Niveau 6 relativiere „das bisher vorherrschende Paradigma, die Professionalisierung … ausschließlich über eine Akademisierung … voranzubringen und zu steuern“ (Müller-Neuendorf 2013: 174).

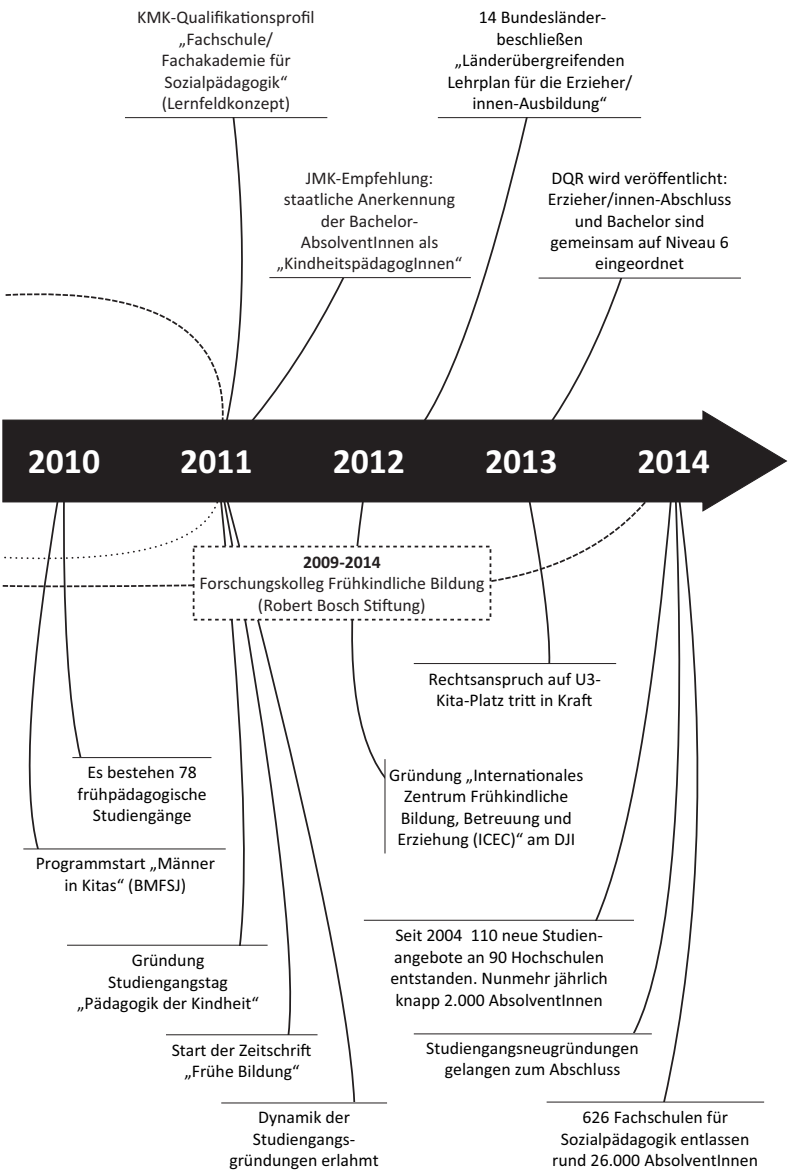
Insgesamt: Indem an der Professionalisierung der Frühpädagogik Fachschulen, Berufsakademien, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Universitäten beteiligt sind, muss diese als Mehrebenen-Herausforderung begriffen werden.

Übersicht 109: Zeitleiste:
Die Entwicklungen in der Frühpädagogik 2004–2014

DOKUMENTE



EREIGNISSE / ENTWICKLUNGEN


KMK-Qualifikationsprofil „Fachschule/ Fachakademie für Sozialpädagogik“ (Lernfeldkonzept)
14 Bundesländer-beschließen „Länderübergreifenden Lehrplan für die Erzieher/ innen-Ausbildung“
JMK-Empfehlung: staatliche Anerkennung der Bachelor-AbsolventInnen als „KindheitspädagogInnen“
DQR wird veröffentlicht: Erzieher/innen-Abschluss und Bachelor sind gemeinsam auf Niveau 6 eingeordnet
2010
2011
2012
2013
2014
2009-2014
Forschungskolleg Frühkindliche Bildung (Robert Bosch Stiftung)
Rechtsanspruch auf U3-Kita-Platz tritt in Kraft
Es bestehen 78 frühpädagogische Studiengänge
Gründung „Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC)“ am DJI
Programmstart „Männer in Kitas“ (BMFSJ)
Seit 2004 110 neue Studien-angebote an 90 Hochschulen entstanden. Nunmehr jährlich knapp 2.000 AbsolventInnen
Gründung Studiengangstag „Pädagogik der Kindheit“
Start der Zeitschrift „Frühe Bildung“
Studiengangsneugründungen gelangen zum Abschluss
Dynamik der Studiengangs-gründungen erlahmt
626 Fachschulen für Sozialpädagogik entlassen rund 26.000 AbsolventInnen

3. Die Erwartungen an die Akademisierung und ihre Einlösung

Die Erwartungen an die Akademisierung hatten sich auf Qualitätssteigerung der frühkindlichen Bildungsarbeit, eine Höherwertigkeit des Berufs (höheres Sozialprestige und bessere Bezahlung), Aufstiegschancen, eine steigende Berufsverbleibsquote, 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* der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit 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 bemerkenswert 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 (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012: 24).
Um eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die unmittelbare Arbeit mit den Kindern durch die Akademisierung Professionalisierungsschübe erhält, bemühen sich die Fachhochschulen in ihren Bachelor-Studiengängen überwiegend mit beträchtlichem Aufwand: Sie versuchen aktiv, dem Einwand, sie seien (zu) theorielastig, zu begegnen, indem sie der Theorie-Praxis-Verflechtung besondere Aufmerksamkeit widmen. Insbesondere die Integration von Praxisaspekten in die Theoriemodule des Curriculums soll praktische Erfahrungen an die theoretisch informierten Reflexionsebenen koppeln.
Hier wird ein Bewusstsein dafür erkennbar, dass sich die Wissensbestände der Praxis und der Theorie unterscheiden: Das Können in der Praxis unterliegt dem Angemessenheitskriterium, das Wissen der Wissenschaft hingegen dem Kriterium der Wahrhaftigkeit (Dewe 2012: 123). Insofern bestehen auch Chancen, dass im Falle der Frühpädagogik eine Professionalisierung qua Verwissenschaftlichung gelingt, die es vermeidet, die Werte, die für eine wirklich gelingende Berufspraxis entscheidend sind, an den Rand zu drängen.

Dass sich dabei tatsächlich der potenzielle Mehrwert einer wissenschaftlichen Ausbildung mobilisiert findet, wird insbesondere daran sichtbar, dass die Methodenausbildungen in den Studiengängen eine beachtliche Breite aufweisen. Während in den Fachschulen nahezu ausschließlich Praxismethoden gelehrt werden, ist das Bachelor-Level durch eine weitgehende Ausgeglichenheit von Praxis- und Forschungsmethoden gekennzeichnet, und in den Master-Programmen überwiegen die Forschungsmethoden stark. Die wesentliche darin enthaltene Information ist: Forschendes Lernen findet an den Fachschulen jedenfalls von der Methodenseite her keine Abstützung; die Hochschulen jedoch nutzen hier ihre spezifischen Chancen.

■ 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 steigende Erwerbs- und Karriereneigung von Frauen gefördert.
Die Einordnung des Fachschulabschlusses „Staatlich anerkannte/r Erzieher/in“ auf Niveau 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens hat zwar innerhalb des Feldes für Konflikte gesorgt, stellt aber zugleich 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 und der Tarifdruck der Gewerkschaften. Im übrigen werden in den Kindertageseinrichtungen, trotz der Einkommenszuwächse, anhaltend geringe Durchschnittsgehälter realisiert, da rund die Hälfte der Erzieher/innen teilzeitbeschäftigt ist.
Dass die Akademisierung hinsichtlich der Einkommensentwicklung noch keine Änderungen bewirkt hat, zeigen die verfügbaren Daten: 84 Prozent der HochschulabsolventInnen werden auf ihrer ersten Stelle unterhalb der Entgeltgruppen, die für akademische Berufe üblich sind, eingestuft. Oder umgekehrt: 16 Prozent erreichen eine Einstufung, die angewandte wissenschaftliche Kenntnisse voraussetzt. (FKB 2014: 108) Die HochschulabsolventInnen verdienen also nur dann mehr als andere Fachkräfte,

wenn sie höhere Berufspositionen bekleiden – was aber auch für FachschulabsolventInnen zutrifft.

■ Die Fachschulausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieher/in galt als (weitestgehende) Karrieresackgasse. Hier haben die neuen Hochschulstudiengänge *Aufstiegschancen* eröffnet, die auch wahrgenommen werden. Darauf weist der Umstand hin, dass 74 Prozent der Bachelor-Studierenden zuvor eine Ausbildung in einem Erziehungsberuf absolviert hatten (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012: 20). Diese Studierenden erhoffen sich zu 94 Prozent berufliche Aufstiegschancen durch das Studium, während dies bei den Studierenden ohne vorherige Fachschulausbildung nur für 56,5 Prozent ein Studienmotiv ist (Helm 2010: 38). 48 Prozent der frühpädagogischen Bachelor-AbsolventInnen haben bereits leitende Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen erreicht (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff/Haderlein 2012: 26).

■ 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 bewirken 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 Fachschulerzieher/innen liegt. Belastbare Aussagen zu den studierten FrühpädagogInnen werden sich hierzu erst in etwa zehn Jahren gewinnen lassen.
Unterstellt man aber, dass der Berufsverbleib der FrühpädagogInnen dem aller PädagogInnen mit Hochschulabschluss entspricht, dann müssten bei einer Vollakademisierung der Frühpädagogik etwa 15 Prozent weniger Personen als heute an den Fachschulen ausgebildet werden, um die Arbeitsplätze besetzen zu können – bzw. es ließen sich aus den für den Beruf Qualifizierten 15 Prozent mehr Fachkräfte für die Praxis gewinnen, d.h. neu entstehende Arbeitsplätze in diesem Umfang besetzen, ohne zusätzliche Ausbildungsanstrengungen unternehmen zu müssen.
Damit fielen auch die gesellschaftlich aufzuwendenden Ausbildungskosten. 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 Universitätsfachkraft liegen, wenn der Berufsverbleib berücksichtigt wird, 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. Konsequent 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 (2014). Die Fachschulen erweisen sich insofern einstweilen als leistungsfähiger hinsichtlich der zusätzlichen Gewinnung von Männern für das Berufsfeld.
Eine Deutung dieses Befundes könnte sein: Zwar war in den letzten Jahren die allgemeine Aufmerksamkeitserzeugung für das Berufsfeld – angetrieben durch den Ausbau des Kita-Sektors, Programme und Projekte für mehr Männer in Kitas, die z.T. heftigen Kita-Streiks sowie die Debatte über die Qualität frühkindlicher Bildung – so erfolgreich, dass sie auch bei mehr Männern als zuvor Interesse weckte. Doch spielt die Akademisierung dabei bisher eine geringere Rolle als die (gleichfalls expandierenden) Fachschulen, weil die frühpädagogischen (insbesondere Fach-) Hochschulstudiengänge noch keine wirklich konsolidierte Anerkennung erfahren – erkennbar an den tätigkeits- statt abschlussbezogenen Vergütungen und der erst jetzt sich vollziehenden schrittweisen staatlichen Anerkennung als „KindheitspädagogIn“.
Doch auch die Steigerungen der Männeranteile in den Fachschulen dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass Prozentzahlen leicht mehr suggerieren können, als es die absoluten Zahlen hergeben:

> „Trotz der geringen Anzahl männlicher Beschäftigter in der Frühen Bildung hat sich diese seit dem Jahr 2000 fast verdoppelt (+95 %), was sich auch in der leicht gesunkenen Frauenquote ausdruckt. Insbesondere im Vergleich zum leichten Rückgang männlicher Beschäftigter auf dem Gesamtarbeitsmarkt (-1 %) entwickelt sich der Arbeitsmarkt Frühe Bildung somit auch für Männer positiv, wenngleich auf bescheidenem Niveau. Dennoch bleibt zu konstatieren, dass eine Berufstätigkeit in der Frühen Bildung für Männer offenbar trotz der verhältnismäßig guten Beschäftigungschancen unattraktiv bleibt und die jüngsten Daten nicht auf eine Trendwende hinweisen.“ (FKB 2014: 46)

■ 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 frühpädagogischer Professuren einher, und zu den Tätigkeitsmerkmalen von ProfessorInnen gehört neben der Lehre auch die Forschung. Eingeschränkt werden die diesbezüglichen Wirkungen aber dadurch, dass sich die Teilakademisierung der Frühpädagogik auf die Fachhochschulen konzentriert hat.
Dennoch lässt sich abschätzen, dass es von 2003 auf 2014 zu einer Versechsfachung der Forschungsressourcen für das Themenfeld Frühe Bildung/Frühe Kindheit gekommen ist – was angemessen nur zu bewerten ist, wenn man sich das niedrige Ausgangsniveau vor Augen hält.
Einige Daten, die Symptome von Leistungsstärke in der Forschung beschreiben, verweisen auf einen deutlichen Zuwachs auch beim Output der Forschung. 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 nahm die frühpädagogische Präsenz in den beiden wichtigsten Zeitschriften der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft deutlich zu. Auch die Drittmitteleinwerbungen sind – unter dem Vorbehalt einer eingeschränkten Aussagekraft der zugriffsfähigen Daten – 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 Bildung 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 stattfinde: 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, sodass 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.

Schließlich ist anzumerken: Bei aller Professionalisierung werden die Hoffnungen auf und Bestrebungen hin zu guter Früher Bildung ohne angemessene Personalschlüssel auf Dauer in Überforderung und Demotivation des Personals versinken. „Qualität statt Kosten" ist nur soweit eine praktikable Handlungsmaxime, wie vermeidbare Qualitätsdefizite ebenso vermeidbare Kosten produzieren können. Doch substituieren lassen sich nötige Ausgaben und damit die Ausstattungen der Kindertageseinrichtungen nicht durch Qualitätssteigerung. Sie müssen vielmehr den Umfang erreichen, der dauerhafte Qualität erst ermöglicht.

4. Geschlechtsspezifische Implikationen

In quantitativer Hinsicht hat unsere geschlechtsspezifische Eröffnungsbilanz erstmals einen Gesamtüberblick zur Präsenz von Frauen und Männern in den verschiedenen – u.a. hinsichtlich ihrer Attraktivität differenzierten – Berufspositionen des frühpädagogischen Feldes geliefert. Sie erbrachte folgende zentralen Ergebnisse:

■ 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 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 Männer-

anteil 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 Berufsakademien.
- 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 nun in der Frühpädagogik mit ihrem Wechsel zur teilakademisierten Zone eine spannungsreiche Herausforderung zu bewältigen. Nicht nur soll das Berufsbild der Erzieher/in sein „Image der wenig professionalisierbaren Alltagsnähe und das Etikett der ‚Mütterlichkeit als Beruf'" abstreifen und sollen Kindertageseinrichtungen ihren bisherigen Status einer „akademikerfreien Zone" ablegen (Rauschenbach 2005: 20, 26). Ebenso soll das frühpädagogische Berufsfeld 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.

Bezogen auf die Frühpädagogik heißt das: Es muss in Rechnung gestellt werden, dass die Teilakademisierung – ohne aktive Gegensteuerung – eine verstärkte, gleichsam ‚nachholende' geschlechtsspezifische Hierarchiedifferenzierung erzeugen könnte. Die heute bereits gegebene strukturelle Asymmetrie der Geschlechter innerhalb der frühpädagogischen Aufstiegspyramide verweist darauf, dass diese Gefahr nicht bloß hypothetisch ist. Die historisch wirksam gewesene Unterscheidung, die „das akademische Expertenwissen dem einen und die Laienhaftigkeit dem anderen Geschlecht zuordnet" (Wetterer 2002: 531), würde reproduziert – wenn auch in heutiger Zeit wohl 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. Das Ziel, den Erzieher*innen* Karriereoptionen zu eröffnen, die sie aus der bisherigen Aufstiegssackgasse befreien, würde damit verfehlt, das „Grundmuster ungleicher Verteilung der Lebenschancen" reproduziert (Rabe-Kleberg/Rudolph 1991: 1).

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 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 (vgl. Wetterer 1997). 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.

Die heute gegebene Aufgeklärtheit, wie sie durch empiriegesättigte Analysen sowie die einschlägige wissenschaftliche und gesellschaftliche Debatte besteht, bietet hier den 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. Zunächst sollte dazu die wünschenswerte Steigerung der Präsenz von Männern mit expliziter Ermutigung und Förderung von Frauen zum Aufstieg verbunden werden.

5. Entscheidungshilfe: Die Kriterien individueller Entscheidungen 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, in den meisten Fällen 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 110). 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.

Hinsichtlich einer Fachschulausbildung ist im wesentlichen eines entscheidungsbedürftig: Möchte die Interessentin/der Interessent lieber an eine konfessionell gebundene oder eine nichtkonfessionelle Fachschule für Sozialpädagogik gehen? Im Hochschulsektor ist es etwas komplexer.

Übersicht 110: Anerkennung von vorherigen fachlich einschlägigen Ausbildungsleistungen durch die Hochschulen

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

Quelle: Leygraf (2012: 42)

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.

Bevor man sich diesen Details widmet, ist jedoch die Grundentscheidung zwischen Fachschule und Hochschule zu treffen. Dazu muss der grundsätzliche 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 111 präsentiert.

Übersicht 111: Entscheidungsfragen für AusbildungsinteressentInnen

Entscheidungs-bereich	Entscheidungsfrage	Anmerkungen
(1) Ausbildungs-gang	Fachschule oder Hochschule?	Zunächst abhängig vom Vorhandensein einer Hochschulzugangsberechtigung. Mit dem Fachschulabschluss kann diese i.d.R. auch erworben werden. Sodann abhängig vom Interesse an eher handlungsorientierter oder eher wissenschaftsorientierter 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 ein-steigen möchte. Die dabei erworbenen Studiennachweise können auf ein späte-res Bachelor-Studium angerechnet wer-den
(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 wer-den *auch* Organisations- und Manage-ment-Kompetenzen, in Kita-Manage-ment-Studiengängen *auch* frühpädagogische Kompetenzen erworben
(7) Hochschulart	Berufsakademie, FH, PH oder Universität?	In der genannten Reihenfolge werden die Studiengänge theorieorientierter. An PHs und Universitäten kann – im Anschluss an den Master – auch promoviert werden

6. Fachschulen und Hochschulen: Möglichkeiten der Annäherung

Konflikte, so wissen die Sozialwissenschaften, sind nicht grundsätzlich problematisch, sondern treiben häufig auch den Wandel von Institutionen voran und können Innovationen fördern (vgl. Dahrendorf 1992). Die Qualifizierung des Fachpersonals für die Frühe Bildung war im zurückliegenden Jahrzehnt Gegenstand mancherlei Konflikts:

- zur Qualität der Fachschulausbildungen und der Notwendigkeit von frühpädagogischen Hochschulstudiengängen,
- über die Striktheit des Zusammenhangs von Professionalisierung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung,
- zur Angemessenheit einer Breitbandausbildung für die gesamte Kinder- und Jugendhilfe oder spezialisierter Ausbildungen für Jahrgangsgruppen,
- hinsichtlich der Vermutung einer ‚Übertheoretisierung' in den neuen Studiengängen,
- über den Namen der expandierenden Studien- und Forschungsrichtung,
- zum Verhältnis von Theorie und Praxis in den verschiedenen Ausbildungs- und Studienformen,
- über die finanziellen Kosten und Auswirkungen einer Akademisierung des bisherigen Erzieher/innen-Berufs oder
- zur Einordnung der Fachschulabschlüsse auf DQR-Niveau 6.

Also: Ausweislich der Konflikte ist das Feld in Bewegung – eine im Kern gute Nachricht.

Einige der Konflikte hatten ihre Ursachen in mehr oder weniger latenten Konkurrenzen zwischen den Fachschulen für Sozialpädagogik und den Hochschulen (auch vorkommende Kooperationen sind eher seltene Ausnahmen). Dabei stehen die Hochschulen unter dem Druck, möglichst in jeglicher Hinsicht nachzuweisen, dass sie sowohl das leisten, was die Fachschulen erbringen, als auch darüber hinaus wesentliche zusätzliche Leistungen zu erbringen – was z.B. zu Bachelor-Modulhandbüchern mit bis zu 833 Lernzielen führt.

Inhaltlich ist das zentrale Merkmal dieser Entwicklung, 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 Fach-

schulen für Sozialpädagogik intensive Reformen ihrer Ausbildungsgänge durch. Die Stichworte dabei sind denen ähnlich, welche die Konzipierung der Hochschulstudiengänge anleiten: Professionalisierung, Persönlichkeitsbildung, Reflexivität, Deutungskompetenz, konstruktivistische Lehr-Lern-Formate und selbstgesteuerte Lernprozesse, Vorbereitung auf Bildung statt (nur) Betreuung usw.

Die Hochschulstudiengänge hingegen bemühen sich, insbesondere dem Einwand, sie seien theorielastig, zu begegnen. Sie widmen deshalb ihre besondere Aufmerksamkeit der Theorie-Praxis-Verflechtung.

Den etwa 120 frühpädagogischen Studiengängen an Hochschulen stehen bundesweit 626 Fachschulen für Sozialpädagogik gegenüber. Bezogen auf die Absolventinnen und Absolventen heißt das: Rund 2.000 FrühpädagogInnen werden jährlich die Hochschulen verlassen; die Fachschulen entließen 2014 knapp 25.800 Erzieher/innen in die Berufspraxis. (Vgl. FKB 2014: 10, 75-77)

Damit ist auf absehbare Zeit nicht mit einem grundlegenden Systemwechsel in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte zu rechnen. 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 also mittelfristig keine Verdrängungskonkurrenz zwischen Fach- und Hochschulen entwickeln. Nicht nur kann das Beschäftigungssystem sämtliche AbsolventInnen absorbieren. Vielmehr entsteht – sofern keine zusätzlichen Anstrengungen unternommen werden, um frühpädagogisches Fachpersonal auszubilden und zu gewinnen – eine Angebotslücke:

> „Zwischen 2014 und 2025 werden altersbedingt voraussichtlich 200.000 Beschäftigte aus dem Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen ausscheiden. Die Anzahl der zu erwartenden potenziellen Absolventinnen und Absolventen, die bei einer geschätzten Übergangsquote von circa 70 % in das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen einmünden könnten, beläuft sich auf 296.000 Personen. […] Erhebliche Personalmehrbedarfe entstehen …, wenn die Ganztagsangebote ausgebaut werden und die Qualität der frühkindlichen Bildung durch eine Erhöhung des Personalschlüssels verbessert wird. Derartige Qualitätsverbesserungen wären mit den zu erwartenden Ausbildungskapazitaten nicht mehr zu bewältigen.“ (FKB 2014: 11)

Indem also jedenfalls keine Verdrängungskonkurrenz entsteht, sind auch die Voraussetzungen günstig, um Fach- und Hochschulen aufeinander zu beziehen. Brigitte Rudolph (2010: 12f.) identifizierte drei Modelle, mit

denen sich die Kluft zwischen Fach- und Hochschulsektor überbrücken ließe:

- *Aufbaumodell*: „Bei diesem Modell baut eine Ausbildung auf der anderen auf. Nach der Ausbildung zur Staatlich geprüften Erzieherin, zum Staatlich geprüften Erzieher und dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung – falls diese zu Beginn der Ausbildung noch nicht vorliegt – ist ein Hochschulstudium möglich."
- *Ergänzungs- und Komplementärmodell*: „Bei diesem Modell wird eine Anerkennung bzw. Anrechnung von Teilen der Ausbildung als Erzieherin und Erzieher auf das Studium gewährleistet. Damit entsteht ein Zeitvorteil in der Dauer der Gesamtausbildung, zumal die Überschneidung von Ausbildungsinhalten so gering wie möglich gestaltbar ist, sodass eine Durchlässigkeit zu weiterführendem Studium durch Ausbildungsverschränkung gegeben ist."
- *Aufnahmeprüfungsmodell*: Dieses „ist ein von formalen Ausbildungsinhalten abgekoppeltes Verfahren, nämlich ein Einstieg ins Studium der Sozialpädagogik für Absolventinnen und Absolventen von Fachschulen ins dritte Semester mit vorgeschaltetem Eignungstest, der von einem Aufnahmegespräch begleitet werden kann".

Diese drei Modelle werden mittlerweile sämtlich angewandt. Sie sind das pragmatisch aktuell Machbare. Denkbar aber sind auch weitergehende Entwicklungen.

Die Überlegung knüpft daran an, dass es im Hochschulsektor an Fachpersonal für eine weitere Ausweitung der Studienangebote fehlt. Bereits die bisher entstandenen Studiengänge haben den Markt des berufungsfähigen Personals faktisch vollständig leergefegt. Das kann ein 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. Thomas Rauschenbach (2014) stellt die Fragen so:

> „Ist es diesem Bildungsberuf unter den heutigen Rahmenbedingungen wirklich angemessen, dass dafür immer noch fast ausschließlich berufliche Schulen ausbilden? Oder sollten wir überlegen, wie wir einen Teil der Fachschulen näher an die Welt der Hochschulen heranführen, wie das beispielsweise im Feld der Sozialen Arbeit in den 1960er-Jahren geschehen ist? Ich denke, dass für diese institutionelle ‚Karriere' des Berufs vieles spricht: Erzieherin ist ein Beruf, für den man nicht qua Mütterlichkeit qualifiziert ist, wie manche noch meinen. Es ist ein Bildungsberuf, der

entsprechende Ausbildungen benötigt wie alle anderen Bildungsberufe auch."

Was spräche 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, 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.

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 aber 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. (Vgl. auch vbw 2012: 71)

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. Aber vor allem ließe sich damit ein Problem lösen:

- Der nötige Kompetenzerwerb ist in der berufsfachschulischen Ausbildung keineswegs sichergestellt (Pflug/Treptow 2015: 182).
- Die Berufswahlmotivation der Schülerinnen ist häufig von der naiven Vorstellung geprägt, „sich mit diesem Beruf eine einfach zu bewältigende Tätigkeit zu erschließen, die zudem für die jungen Frauen lebenspraktische Anteile mit bedient“ (Müller et al. 2011: 79).
- Die Abbrecherquote in der Kinderpflegeausbildung beträgt dementsprechend 44 Prozent (FKB 2014: 76).
- Wer erfolgreich abschließt und ins Berufsfeld eintritt, macht die Erfahrung, dort abgelehnt zu werden und sich gegenüber den anderen Fachkäften als Restkategorie wahrzunehmen (Müller et al. 2011: 80).

Im Gesamtergebnis käme es dann zu einer flächendeckenden Anhebung der Ausbildungen auf allen Qualifikationsstufen im frühpädagogischen Berufsfeld. Für die Fachschulen eröffneten sich institutionelle Perspektiven in zwei Richtungen: 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.

An Selbstbewusstsein, sich auf einen solchen Weg einzulassen, sollte es dem Fachschulsektor nicht mangeln. Immerhin schien er zwar zu Beginn der Teilakademisierung vor zehn Jahren zunächst in eine Defensive zu geraten, überwand dies aber durch seine ausbaubedingte Expansion und hatte schließlich als symbolische Aufwertung die Einordnung des Erzieher/innen-Abschlusses in DQR-Niveau 6 durchsetzen können.

Als schwierig könnten sich am Ende allenfalls noch die nötigen Trägerschaftswechsel der Einrichtungen und die Umsetzung des Prinzips „Geld folgt Aufgabe“ erweisen. Personal- und Sachkosten an Fachschulen sind in der Regel unterschiedlichen Kostenträgern zugeordnet: Fachschulen erhalten ihre Personalkosten vom Land erstattet, während die Sachkosten die jeweilige Kommune trägt. Ein Trägerschaftswechsel der Erzieher/innen-Ausbildung durch Umstellung von Fachschule auf Hochschule hätte also eine Entlastung der Kommunen von den Fachschul-Sachkosten und eine Mehrbelastung der Landeshaushalte mit den Sachkosten, die für die Studienplätze dann bei den Hochschulen anfielen, zur Folge. Hier wären dann so findige wie durchsetzungsstarke Beamte und Beamtinnen in den Kultusministerien gefragt.

Glossar

Akkreditierung: Externe Begutachtung von Lehrprogrammen, z.B. Studiengängen, durch Akkreditierungsinstitutionen. Geprüft wird die Einhaltung von Mindeststandards. Im Erfolgsfalle wird die Anerkennung erteilt, ggf. auch mit Auflagen zur Qualitätsentwicklung.

B.A.: Abk. für Bachelor of Arts, den Bachelor-Abschluss in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern.

Bachelor: Akademischer Grad, der nach Absolvierung eines grundständigen Hochschulstudiengangs erworben werden kann. Bachelor-Studiengänge in Deutschland haben eine Regelstudienzeit von mindestens drei und höchstens vier Jahren. Während des Studiums werden grundlegende fachliche und methodische Kompetenzen sowie ein Überblick über die Zusammenhänge der gewählten Studienrichtung erworben. Ein Master-Studium kann sich ggf. anschließen.

Bachelorarbeit: Auch Bachelor Thesis; selbstständig erarbeitete wissenschaftliche Arbeit am Ende eines Bachelorstudienganges. Sie soll die im Studium erworbenen wissenschaftlichen Qualifikationen in einer konkreten Anwendung dokumentieren.

Basiskompetenz: Die zur Teilhabe an Kultur und Gesellschaft als notwendiges Minimum definierten Kenntnisse und Fähigkeiten; umfassen Kompetenzen in der Verkehrssprache, in einer Fremdsprache (meist: Englisch), mathematische und naturwissenschaftliche Grundfähigkeiten, historisch-soziales Verstehen, soziale und kognitive Schlüsselqualifikationen, u.a. die Fähigkeit zur Selbst-Organisation von Lernprozessen und der Nutzung der Informationstechnologien.

Berufsakademie: Einrichtung des tertiären Bildungsbereichs, die eine dreijährige fachwissenschaftliche Ausbildung an einer Studienakademie mit einer praktischen Berufsausbildung in einem Betrieb/einer Einrichtung verbindet (sog. dualer Studiengang).

Berufsausbildung: Ausbildungsphase, die unmittelbar auf einen Einsatz in einem beruflich begrenzten Feld des Arbeitsmarktes vorbereitet. Im hochschulpolitischen Kontext wird das Konzept der Berufsausbildung häufig als Gegenbild zur Hochschulausbildung gebraucht und als eher verschult, an praktischer Einsatzfähigkeit sowie an den Konjunkturen und Bedürfnissen des Arbeitsmarktes ausgerichtet geschildert.

Berufsbegleitender Studiengang: Kann parallel zu einer Berufstätigkeit absolviert werden. Es gibt Selbststudien- und Präsenzphasen. In letzteren müssen die Studierenden an der Hochschule anwesend sein. Die Präsenzzeiten sind so gestaltet, dass sie am Abend oder am Wochenende besucht werden können.

Berufsfachschulen: Schulen des Berufsbildenden Schulwesens mit Vollzeitunterricht von mindestens einjähriger Dauer, für deren Besuch keine Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit vorausgesetzt wird. Sie haben die Aufgabe, allgemeine und fachliche Lerninhalte zu vermitteln und die Schüler/innen zu befähigen, den Abschluss in einem anerkannten Ausbil-

dungsberuf oder einem Teil der Berufsausbildung Ausbildungsberufen zu erlangen oder sie zu Berufsausbildungsabschlüssen zu führen, die nur in Schulen, d.h. außerhalb des dualen Systems, erworben werden können. Berufsfachschulen I sind Schulen mit Bildungsgängen, die auf einen Hauptschulabschluss aufbauen und einen Mittleren Schulabschluss ermöglichen. Berufsfachschulen II sind Schulen mit Bildungsgängen, die auf dem Mittleren Schulabschluss aufbauen und neben dem Berufsabschluss auch den Erwerb der Fachhochschulreife ermöglichen.

Berufskolleg: In Nordrhein-Westfalen Bezeichnung für das berufsbildende Schulwesen des Landes. In Baden-Württemberg Bezeichnung für Schulen innerhalb des Berufsbildenden Schulwesens, die auf einem Mittleren Bildungsabschluss aufbauen, eine berufliche Ausbildung und eine erweiterte allgemeine Bildung anbieten.

Berufspraxis: Bezeichnet generell eine längere und tiefergehende Erfahrung in einem beruflichen Einsatzfeld. Im Rahmen der Entwicklung von Ausbildungsprogrammen wird der Begriff in einem engeren Sinne gebraucht: Dort bezeichnet er das Einbringen berufspraktischer Belange in die Curriculumsentwicklung durch die Beteiligung von Vertretern aus dem jeweiligen Berufseinsatzfeld der AbsolventInnen.

Betreuung: Zusammenfassender Begriff für die pflegende und beaufsichtigende Tätigkeit Erwachsener gegenüber Kindern. Kinderbetreuung erfolgt zuerst und zumeist in der Familie, daneben in der öffentlich oder privat organisierten Tagesbetreuung in Kindertagesstätten und Kindertagespflege.

Bildung: Bezeichnet die Formung des Menschen im Hinblick auf sein Menschsein. Der Begriff bezieht sich sowohl auf den Prozess („sich bilden“) als auch auf den Zustand („gebildet sein“). Dabei entspricht die zweite Bedeutung einem bestimmten Bildungsideal, das im Laufe des Bildungsprozesses angestrebt wird (z.B. der mündige Bürger). Der moderne dynamische und ganzheitliche Bildungsbegriff steht für den lebensbegleitenden Entwicklungsprozess des Menschen, bei dem er seine geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten sowie seine personalen und sozialen Kompetenzen erweitert.

Bildungsgang: Auf einen bestimmten Abschluss bezogener Bildungsweg von Schülerinnen/Schülern in einer Schule. Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium haben jeweils nur einen Bildungsgang. Im Berufsbildenden Schulwesen hat jede Schule zahlreiche Bildungsgänge.

Bologna-Prozess: Bezeichnung für die in verschiedenen internationalen Vereinbarungen von zahlreichen europäischen Ländern angestrebte Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes. Grundlage war eine 1999 abgehaltene Konferenz der Bildungsminister von 29 europäischen Staaten in Bologna. Dort wurden die Einführung vergleichbarer akademischer Abschlüsse in allen beteiligten Staaten auf der Grundlage eines zweistufigen Studiensystems (meist als Bachelor- und Masterstudiengänge) und ein Leistungspunktsystem (ECTS) vereinbart. Damit soll die Mobilität von Studierenden und Absolventen erleichtert und erhöht werden.

Credit Points: Multiplikation der Credits mit den Notenpunkten (Grade Points). Werden alle Credit Points zu-

sammengezählt und dann durch die Gesamtzahl der Credits geteilt, ergibt das die Gesamtabschlussnote. Das Arbeitspensum in einem europäischen Vollzeitstudium beläuft sich in den meisten Fällen auf 1.500–1.800 Stunden pro Jahr, ein Credit entspricht 25-30 Arbeitsstunden.

Credit-Point-System: Das System hat zwei wesentliche Elemente. Zum einen sammeln die Lernenden nicht mehr (nur) Scheine für absolvierte Lehrveranstaltungen, sondern Credit Points. Das soll die Übertragung erbrachter Leistungen auf andere Ausbildungsgänge bzw. -einrichtungen erleichtern. Zum anderen ermöglicht das System eine Gestaltung des Studiums, bei der die Prüfungen vollständig in den Ablauf des Studiums eingebunden sind, große Abschlussprüfungen also entfallen. Nicht bestandene Klausuren werden mit Minuspunkten, die eine bestimmte Höchstzahl nicht überschreiten dürfen, auf dem Konto vermerkt. Die Punkte messen und beglaubigen dabei das erbrachte Arbeitspensum, Benotungen erfolgen extra. Eine konsequente Anwendung des Systems erfordert eine strikte Modularisierung des Studiums.

Curriculum: Studienverlauf, bestehend aus inhaltlichen Elementen und organisatorischer Gestaltung; wird in der Studienordnung geregelt bzw. dem Modulhandbuch beschrieben.

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR): Soll höhere Transparenz der Bildungswege ermöglichen und dadurch die Voraussetzung für verbesserte Information und Mobilität aller Bildungsteilnehmer, Beschäftigten und Beschäftiger schaffen. Er zielt auf eine leichtere Mobilität von Fachkräften in einem europäischen Beschäftigungssystem: Mit seiner Hilfe können Kompetenzen den acht Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) zugeordnet werden. Fachschulerzieher/innen und Bachelor-AbsolventInnen z.B. sind gemeinsam auf DQR-Niveau 6 eingeordnet und damit zugleich auf EQR-Stufe 6. Einbezogen werden sollen in die Einstufungen auch informell und non-formale erworbene Kompetenzen. Das scheitert bislang allerdings an der Operationalisierung.

Diploma Supplement: Dokument mit einheitlichen Angaben zur Beschreibung von absolvierten Studiengängen und damit verbundenen Qualifikationen in (auch) englischer Sprache. Als ergänzendes Dokument zur Urkunde über den Hochschulabschluss soll es sowohl national als auch international die Bewertung und Einstufung von akademischen Abschlüssen erleichtern und verbessern.

Durchlässigkeit: Bezeichnet im Zuge einer Flexibilisierung des (Aus-)Bildungssystems alle Möglichkeiten, zwischen den Institutionentypen (z.B. von der Fachschule zur Fachhochschule) zu wechseln und verschiedene Ausbildungsprogramme (z.B. Fachschulausbildung und Bachelor-Studiengang) aufeinander aufbauend absolvieren zu können.

ECTS, European Credit Transfer and Accumulation System: System zur Akkumulation und zum Transfer von Studienleistungen im europäischen Hochschulraum. Es soll ermöglichen, die an Hochschulen in verschiedenen europäischen Ländern erzielten Studienleistungen miteinander zu vergleichen und im Ausland erbrachte Studienleistungen an der Heimathochschule anerkennen zu lassen.

Elementarbereich: Umfasst als unterster Bereich des Bildungswesens (Elementarstufe) alle öffentlichen und privaten Einrichtungen des außerfamilialen Erziehung und Bildung für Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zur Einschulung. Er gehört rechtlich zum Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Unter den Angeboten des Elementarbereichs dominiert der (Halb- oder Ganztags-)Kindergarten. Das Curriculum des Elementarbereichs bereitet auf den Primarbereich vor.

Elementarpädagogik: Pädagogik für den Elementarbereich, d.h. die Gruppe der Drei- bis Sechsjährigen.

Erziehung: Soziales Handeln, das bestimmte Lernprozesse bewusst und absichtlich herbeiführen und unterstützen will, um relativ dauerhafte Veränderungen des Verhaltens zu erreichen, die bestimmten, zuvor festgelegten Erziehungszielen entsprechen. Allerdings ist dieser Erziehungsbegriff hierarchisch definiert, indem die beteiligten Personen Erzieher oder Zögling sind. Deshalb wird der Begriff der Erziehung heute gern um die selbstorganisierten Lernprozesse erweitert. Desweiteren ist Erziehung auch Sozialisationshilfe, Enkulturationshilfe und dient dem Aufbau der Persönlichkeit sowie der Ausbildung eines Individuums. Ziel der modernen Erziehung ist die mündige, eigenständig handelnde und emanzipierte Person, die ihr Leben eigenständig planen und gestalten kann.

Erziehungswissenschaft: auch „wissenschaftliche Pädagogik“. Sammelbezeichnung für alle in methodischer Weise geleisteten Aktivitäten der theoretischen und empirischen Analyse von Bildung und Erziehung. Die in der Erziehungswissenschaft untersuchten Handlungsfelder haben Wissenssysteme zu ihrer Selbstreflexion ausgebildet. Diese werden meist als Pädagogiken bezeichnet und z.B. für den Elementarbereich, Schulen, Sonderschulen, Erwachsenen- und berufliche Bildung oder Freizeit entwickelt.

Europäischer Qualifikationsrahmen: Initiative der Europäischen Union (EU), die berufliche Qualifikationen und Kompetenzen in Europa vergleichbarer machen soll. Durch die Definition eines Rasters soll der EQR als Übersetzungshilfe zwischen den Qualifikationssystemen der Mitgliedsstaaten dienen, damit Bildungsabschlüsse für Beschäftiger, Bürger/innen und Einrichtungen vergleichbarer und verständlicher werden sowie Arbeitssuchende und Lernende ihre Qualifikationen in anderen Ländern nutzen können.

Evaluation: Leistungsbewertung. Im Hochschulbereich können grundsätzlich unterschieden werden: (a) die Evaluation der Lehre und die der Forschung sowie (b) die externe und die interne Evaluation. Evaluation der Lehre bezeichnet eine systematische Beurteilung und Bewertung der Lehr- und Lernprozesse, der Rahmenbedingungen und Organisation des Lehrbetriebs.

Fachakademien: Berufliche Bildungseinrichtungen in Bayern, die den Mittleren Schulabschluss voraussetzen und i.d.R. im Anschluss an eine dem Ausbildungsziel dienende berufliche Ausbildung oder praktische Tätigkeit auf den Eintritt in eine angehobene Berufslaufbahn vorbereiten. Funktionale Äquivalente zu den Fachschulen in den anderen Bundesländern.

Fachbereich: An Fachhochschulen im Regelfall die kleinste Gliederungseinheit der Hochschule, orientiert an

Fachdisziplinen. An Universitäten alternativ zur Fakultät eine mögliche Gliederungseinheit. Ein Fachbereich kann ein Fach oder zwei miteinander verwandte Fächer oder – dann von der Fakultät nicht zu unterscheiden – eine Vielzahl von Fächern umfassen.

Fachhochschule: Hochschulart, deren Einrichtungen heute meist „Hochschulen für angewandte Wissenschaften" genannt werden. Im Studienangebot einer Fachhochschule sind Theorie und Praxis stark verknüpft, da die Lehrinhalte auf die Anforderungen des späteren Berufslebens zugeschnitten sind. Der Forschungsauftrag wird aber auch für die Fachhochschulen immer bedeutender. Der Schwerpunkt liegt aber nach wie vor in der berufsfeldorientierten Lehre.

Fachhochschulreife: Berechtigt zum Besuch einer Fachhochschule. Kann in beruflichen Bildungsgängen erworben werden in Verbindung mit dem Abschluss einer mindestens zweijährigen Berufsausbildung nach dem Recht des Bundes oder der Länder.

Fachkompetenz: Fähigkeit, berufstypische Aufgaben und Sachverhalte den theoretischen Anforderungen gemäß selbständig und eigenverantwortlich zu bewältigen. Die hierzu erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse bestehen hauptsächlich aus Erfahrung, Verständnis fachspezifischer Fragestellungen und Zusammenhängen sowie der Fähigkeit, diese Probleme selbstständig, methodengeleitet, technisch einwandfrei und zielgerecht zu lösen sowie das jeweilige Ergebnis zu beurteilen. Voraussetzung ist in der Regel eine entsprechende Ausbildung.

Fachkulturen: Umfassen fachspezifische formelle und informelle Normen, Orientierungen und Üblichkeiten, welche die jeweilige fachinterne Kommunikation, Organisation und Professionalisierung prägen. Fachkulturell geprägt sind z.B. spezifische Argumentationsstrategien, Prüfungs- und Zensurierungskulturen oder die Akzeptanz fachexterner Beiträge zu fachlichen Problemstellungen. Die unreflektierte Übertragung fachkultureller Standards aus einem Fach in ein anderes, etwa im Rahmen von Qualitätsbewertungsprozessen, führt zu Fehleinschätzungen und mangelnder fachinterner Akzeptanz.

Fachoberschulen: Schulen des Berufsbildenden Schulwesens, die – aufbauend auf einem Mittleren Schulabschluss – allgemeine, fachtheoretische und fachpraktische Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln und in zwei Jahren zur Fachhochschulreife (bzw. in drei Jahren auch zur allgemeinen Hochschulreife) führen.

Fachschulen: Einrichtungen der beruflichen Aufstiegsfortbildung. Die Bildungsgänge schließen an eine berufliche Erstausbildung und/oder Berufserfahrungen an. Sie führen in unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichts (Vollzeit- oder Teilzeitform) zu einem staatlichen postsekundaren Berufsabschluss nach Landesrecht. Sie können darüber hinaus Ergänzungs-/Aufbaubildungsgänge sowie Maßnahmen der Anpassungswieterbildung anbieten. Nach bestandener Prüfung ist mit dem Abschlusszeugnis die Berechtigung verbunden, die Berufsbezeichnung „Staatlich geprüfte/r ..." bzw. „Staatlich anerkannte/r ..." zu führen. Zusätzlich kann die Fachhochschulreife erworben werden. Neben den Fachschulen für Sozialpädagogik gibt es solche in den Bereichen Agrarwirtschaft, Gestaltung, Technik und Wirtschaft.

Fachwissen: Fakten-, Regel- und Begründungswissen.

Fähigkeit: Kennzeichnet die individuelle Bereitschaft, eine spezifische Leistung zu zeigen; kann als spezifische Voraussetzung im Sinne einer genetischen Anlage (Disposition) vorliegen oder auf Erziehung und Übung zurückgeführt werden. Fähigkeit stellt ein Konstrukt dar, welches nicht direkt beobachtbar ist, sondern erschlossen werden muss.

Fakultät: Traditionelle Organisationseinheit der Universitäten, in der verschiedene Wissenschaftsdisziplinen zusammengeschlossen sind.

Fernstudium: Ermöglicht zeit- und ortsunabhängig eine flexible Gestaltung von Lerntempo und Lernverhalten. Die Studienorganisation besteht aus Selbststudienphasen, in denen die Studierenden selbstständig mit Studienbriefen und Lernsoftware arbeiten. Ergänzend dazu gibt es Präsenzphasen an den Hochschulen, an denen die Studierenden vor Ort sein müssen.

Fertigkeiten: Befähigung, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Unterscheiden lassen sich kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten).

Förderung: Sammelbegriff für alle erzieherischen, beratenden oder therapeutischen Maßnahmen zur Ausbildung und Verbesserung ausgewählter Fähigkeiten.

Forschendes Lernen: Entdeckendes Lernen (auch exploratives Lernen). Pädagogisch-didaktische Methode zur Wissensaneignung. Der Fokus der Betrachtung liegt beim Schüler und nicht bei der Vermittlung durch die Lehrperson. Im Zentrum stehen Lernanregungen oder Lernarrangements, die eigenaktives Lernen motivieren sollen.

Forschung: planmäßige Suche nach neuen Erkenntnissen im Gegensatz zum zufälligen Entdecken sowie deren systematische Dokumentation und Veröffentlichung in Form von wissenschaftlichen Arbeiten.

Formales Lernen: Findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und endet mit Abschlüssen, d.h. mit formalisiert bestätigten Qualifikationen.

Frühpädagogik: Subdisziplin der Erziehungswissenschaften. Befasst sich mit der Altersgruppe null bis sechs Jahre und ihren Familien sowie den damit betrauten Institutionen.

Gestufte Studiengänge: Bachelor- und Master-Studiengänge. Bachelor-Studiengänge sind grundständig und sollen innerhalb einer Regelstudienzeit von drei bis vier Jahren eine erste Berufsqualifikation vermitteln. Auf ein erfolgreich absolviertes Bachelor-Studium kann ein Master-Studium mit einer Regelstudienzeit von ein bis zwei Jahren folgen. Konsekutive Bachelor- und Master-Studiengänge (konsekutive Studiengänge) sind inhaltlich aufeinander aufgebaut. Ein nicht-konsekutives Master-Studium bietet die Möglichkeit, beim zweiten Abschluss eine neue Studienrichtung oder Spezialisierung einzuschlagen.

Grundständiger Studiengang: Führt zu einem ersten Hochschulabschluss. Darunter fallen die Bachelor-Studiengänge.

Haltung: Verinnerlichte Einstellung einer Person, die unter Einfluss von Persönlichkeit, (Selbst-)Reflexion, kulturellen, beruflichen, milieubedingten, erzieherischen und anderen Erfahrungen erworben wurde. Die Haltung motiviert Verhalten und Handeln einer Person und ist im Lebenslauf Anpassungen, Veränderungen und Entwicklungen auf Grund neuer Erfahrungen und Reflexionen unterworfen.

Handeln: Bewusstes bzw. gezielten Verhalten, Arbeiten oder Gestalten sowie – im Gegensatz zu dem, was einem einfach widerfährt – bewusstes Unterlassen einer Tätigkeit.

Handlungskompetenz: Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz wird mit den vier Kompetenzen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Persönlichkeitskompetenz erreicht.

Hauptschulabschluss: auch Berufsbildungsreife. Erster allgemeinbildender Schulabschluss. Er kann am Ende der 9. Klasse erworben werden und berechtigt zur Aufnahme einer dualen Berufsausbildung, zum Eintritt in das Berufsgrundbildungsjahr und unter bestimmten Voraussetzungen in Berufsfachschulen.

Heimerziehung: Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung, in der Kinder und Jugendliche über Tag und Nacht pädagogisch betreut werden, um sie durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung zu fördern. Der ursprünglich reine Fürsorgegedanke wurde inzwischen durch das Partizipationsprinzip abgelöst.

Heterogenität: Unterschiedlichkeit. Unterscheiden lassen sich subjektive und objektive Heterogenität. Erstere erfasst unterschiedliche individuelle Eingangsvoraussetzungen. Objektive Heterogenität bezieht sich auf institutionelle Unterschiede, z.B. personelle und materielle Bedingungen. Zwischen subjektiver. Durch den sozialen Wandel kommt es zu einer Erhöhung der Heterogenität sowohl in Kita-Gruppen als auch in der Zusammensetzung der Lernergruppen an Fach- und Hochschulen.

Hochschulstudium: Lehre und Studium bereiten Studierende auf fachlich affine berufliche Tätigkeitsfelder vor und vermitteln ihnen die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden so, dass sie zu wissenschaftlich basierter Arbeit und zu verantwortlichem Handeln befähigt werden.

Hochschulreife: Hochschulzugangsberechtigung. Unterschieden wird zwischen der allgemeinen und der fachgebundenen Hochschulreife sowie der Fachhochschulreife.

Hochschultyp: In Deutschland lassen sich zwei Grundtypen von Hochschulen unterscheiden: Universitäten und Fachhochschulen (FH), letztere seit einigen Jahren auch als – inhaltlich zutreffender – Hochschulen für angewandte Wissenschaften bezeichnet. An Universitäten steht eine grundlagenwissenschaftliche Orientierung, an Fachhochschulen die wissenschaftliche Berufsausbildung im Mittelpunkt. Durch den Bologna-Prozess gibt es teilweise Verflüssigungen dieser einst recht starren Grenzziehung. Künstlerische, Pädagogische und Theologische

Hochschulen lassen sich hinsichtlich des Ausbildungsanspruches eher den Universitäten zuordnen. Wie diese besitzen sie, anders als die FHs, das Promotionsrecht. Daneben gibt es in einigen Bundesländern den Sonderfall der Berufsakademien, die ein duales Studium anbieten.

Hochschulzugang: Gesamtheit der Regelungen, welche die Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums an einer Hochschule bestimmen. Zum Studium an einer Hochschule berechtigt die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife. Erstere (Abitur) berechtigt uneingeschränkt zum Studium, letztere nur zum Studium der im Zeugnis ausgewiesenen Fächer. Zum Studium an einer Fachhochschule berechtigt daneben auch die Fachhochschulreife.

Hochschulzugang für Berufserfahrene ohne Abitur: Die meisten Hochschulgesetze der Länder eröffnen seit den 1990er Jahren diese Variante, die i.d.R. mit einer Eignungsprüfung, z.T. auch mit obligatorischen Vorbereitungskursen verbunden ist.

Informelles Lernen: natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Es ist nicht zwingend intentional und muss deshalb vom Lernenden selbst nicht als Wissenszuwachs begriffen werden.

Jugendliche/r: Person in der Lebensspanne zwischen Kindheit und Erwachsenensein. Im allgemeinen Verständnis umfasst dieses Lebensalter (auch Adoleszenz) die Zeit vom 13. bis zum 21. Lebensjahr. In rechtlicher Hinsicht (Jugendstrafrecht) sind Jugendliche alle Personen, die zwischen 14 und 18 Jahre alt sind. Überlappende Benennungen sind: Teenager (13-19 Jahre), Heranwachsende (nach Jugendgerichtsgesetz 18-20 Jahre), junge Volljährige (18-26 Jahre). Die Fachschulausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieher/in erhebt im Rahmen ihrer Breitbandausbildung den Anspruch, neben der Arbeit mit Kindern auch auf die Arbeit mit Jugendlichen vorzubereiten.

Kenntnisse: Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.

Kerncurriculum: Fixierung des für alle Lernenden gesellschaftlich verbindlichen und für das Fach bzw. den Lernbereich sachlich notwendigen Bestands an Wissen und Können für alle Lehrpläne des jeweiligen Faches.

Kind: Nach deutschem Recht jeder junge Mensch, der das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet hat.

Kindertagespflege: Form der familiennahen Betreuung von vor allem Kindern im Alter von null bis drei Jahren außerhalb der Herkunftsfamilie. Die Betreuung erfolgt im familialen Umfeld der meist privaten Tagespflegepersonen. Kindertagespflege ist eine Leistung der Kinder- und Jugendhilfe und bedarf der Erlaubnis durch das kommunale Jugendamt. Dieses hat die Eignung der Tagespflegepersonen und der Räumlichkeiten festzustellen und ebenso die Aufgabe, die Pflegeperson fachlich zu beraten, zu begleiten und zu qualifizieren.

Kinder- und Jugendhilfe: Umfasst die Leistungen und Aufgaben, die zugunsten junger Menschen und deren Familien durch öffentliche und freie Träger erbracht werden, u.a. die Kin-

dertagesbetreuung. Die adressierten Altersgruppen sind heterogen, indem sie von den Kleinkindern (0-3 Jahre) bis zu den jungen Volljährigen (18-26 Jahre – nicht, wie häufig geschrieben, bis 27, sondern nach Jugendhilferecht: „noch nicht 27 Jahre alt“) reichen. Die Fachschulausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieher/in realisiert ihrem Anspruch nach eine Breitbandausbildung, die zur Arbeit mit allen diesen Altersgruppen befähigt. Die frühpädagogischen Studiengänge dagegen sind i.d.R. enger fokussiert, am häufigsten auf die Altersgruppe der Kindheit (0-13 Jahre).

Kindheitspädagoge/-pädagogin: Von der Jugendministerkonferenz empfohlene Berufsbezeichnung im Rahmen der staatlichen Anerkennung von HochschulabsolventInnen frühpädagogischer Studiengänge.

Kompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz entsteht im Zusammenspiel von Wissen, Können und Haltung.

Kommunikative Kompetenz: Fähigkeit, konstruktiv, effektiv und bewusst zu kommunizieren. Kommunikationsfähigkeit bedeutet, dass man sich verständlich und empfängerorientiert ausdrücken kann. Kommunikationsbereitschaft bezieht sich auf den eigenen Willen, sich mit anderen auszutauschen, Dinge verbal zu klären und Wissen durch Kommunikation weiterzugeben.

Konsekutiver Studiengang: Bezeichnung für postgraduale Studiengänge, die inhaltlich und fachlich auf dem grundständigen Studium aufbauen. Nicht-konsekutive Studiengänge dagegen schließen an ein fachlich beliebiges Studium an.

learning outcomes: siehe Lernergebnisse.

Leistungspunkte: siehe Credit Points.

Leistungspunktsystem: siehe Credit-Point-System.

Lernergebnisse: das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben.

Lernfeld-/Themenfeldkonzept: Didaktisches Konzept für die berufliche Bildung. Der Unterricht wird nicht mehr in traditionellen Fächern organisiert, sondern in Form von Lernfeldern strukturiert, die aus beruflichen Handlungsfeldern (Tätigkeitsfeldern) abgeleitet sind. Auf diese Weise entsteht ein fächerübergreifender Lehrplan. Für die Fachschulausbildung zur Erzieher/in ist das Konzept durch KMK-Vereinbarungen als Standard empfohlen worden.

Lernkompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Dadurch wird erfolgreiches Lernen möglich. Für Berufstätige gehören dazu insbesondere die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für Weiterbildung zu nutzen.

Lernziele: Beschreiben aus Sicht der Lehrenden die fachlichen, z.T. auch überfachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, welche die Studierenden nach

Abschluss einer Lerneinheit erlangt haben sollen.

Master: Zweiter akademischer Grad, der nach Absolvieren eines Master-Studiengangs an Hochschulen mit einer Regelstudienzeit von mindestens einem Jahr und höchstens zwei Jahren erworben werden kann.

Masterarbeit: Auch Master Thesis. Selbstständig erarbeitete wissenschaftliche Arbeit am Ende eines Master-Studienganges als Bestandteil der Prüfungsleistungen. Im Vergleich zur Bachelorarbeit wird ein deutlich höherer Grad an Selbstständigkeit, intellektueller Durchdringung des Themas und Arbeitsaufwand erwartet.

Master-Studiengang/-Programm: Studiengang an Hochschulen, der mit dem akademischen Grad Master abschließt. Die Regelstudienzeit beträgt mindestens ein und höchstens zwei Jahre. Voraussetzung ist ein erfolgreich abgeschlossenes Erststudium (z.B. mit dem Abschluss Bachelor). Zu unterscheiden sind konsekutive, d.h. unmittelbar auf einem fachlich gleichen oder affinen Erststudium aufbauende Master-Studiengänge und nicht-konsekutive, mit denen eine neue Studienrichtung eingeschlagen werden kann.

Medienkompetenz: Beherrschung moderner Informations- und Kommunikationstechniken. Heute fast durchgehend Voraussetzung für Berufsfähigkeit.

Methodenkompetenz: Fertigkeit, an Regeln orientiert zu handeln und bestimmte Lern- und Arbeitsmethoden anwenden zu können, insbesondere um selbstständig unterschiedliche Lern- und Wirklichkeitsbereiche zu erschließen. Fachkompetenz und personale Kompetenz schließen Methodenkompetenz jeweils mit ein.

Modul: In sich abgeschlossene formale Lerneinheit mit einem stimmigen und eindeutigen Set von Lernergebnissen (Learning outcomes) und Bewertungskriterien. Es kann sich aus verschiedenen Lern-/Lehrformen (z.B. Vorlesung, Übung, Praktikum) unterschiedlicher Disziplinen zusammensetzen. In der Regel erstrecken sich die Lehrveranstaltungen eines Moduls auf ein Semester (Ausnahmen sind möglich) und werden grundsätzlich mit mindestens einer Prüfungsleistung abgeschlossen, auf deren Grundlage Leistungspunkte vergeben werden. Außerdem muss das Modul mit einer Bewertung abschließen, die in der Regel über eine differenzierte Benotung erfolgen kann.

Modularisierung: Untergliederung umfangreicherer Stoffgebiete in kleinere, thematisch und zeitlich in sich abgeschlossene und abprüfbare inhaltliche Lehreinheiten, genannt Module.

Modulbeschreibung: Enthält Modultitel und -nummer, Art und Umfang, Dauer, Anzahl der Leistungspunkte, Lerngebiet, Lage im Semester, Status (Wahl, Pflicht, Wahlpflicht), Lernziele, Lernform, zu erwerbende Kompetenzen, Leistungsnachweis, Teilnahmevoraussetzungen, ggf. Folgemodule, Ansprechpartner, Literatur, Angaben zum Studiengang/den Studiengängen, für den/die das Modul angeboten wird.

Modulhandbuch: Zusammenfassung der Beschreibungen der Module, aus denen sich ein Studiengang zusammensetzt.

Nicht-konsekutiver Studiengang: Bezeichnung für postgraduale Studiengänge, die nach einem fachlich be-

liebiges Erststudium belegt werden können (z.B. Management-Master-Programm nach einem Frühpädagogik-Bachelor). Konsekutive Studiengänge dagegen bauen inhaltlich und fachlich auf einem grundständigen Studium im gleichen Fach auf.

Non-formales Lernen: Findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses, steht aber unter Anleitung. Ein Beispiel für non-formales Lernen ist das Lernen am Arbeitsplatz.

Pädagogik: Wissenschaft von der Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung. Sie hat die Doppelrolle, als Reflexionswissenschaft Bildungs- und Erziehungszusammenhänge zu erforschen und zugleich als Handlungswissenschaft Vorschläge zu machen, wie Bildungs- und Erziehungspraxis gestaltet und verbessert werden kann.

Pädagogische Hochschule: Als eigenständige Einrichtungen existieren sie in Baden-Württemberg. Ihre Aufgabe ist in erster Linie die Ausbildung von Grund-, Haupt- und RealschullehrerInnen und für das Lehramt für Sonderpädagogik. Alle PHs bieten inzwischen auch frühpädagogische Studienprogramme an.

Qualifikation: Formales Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen. Damit ist die Fähigkeit einer Person gegeben, eine bestimmte Tätigkeit regelmäßig auf einem bestimmten Niveau ausführen zu können.

Personale Kompetenz: Auch als Humankompetenz bezeichnet. Umfasst Sozial- und Selbstkompetenz. Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben selbständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.

Postgradualer Studiengang: Kann nach der erfolgreichen Beendigung eines grundständigen Studiums aufgenommen werden. In der Regel sind dies Masterstudiengänge.

Problemorientiertes Lernen: Abk. POL. Eigenverantwortliche Erarbeitung von Lerninhalten an Hand einer praktischen Problemstellung in Kleingruppen, wobei eine Lehrkraft unterstützend wirkt.

Realschulabschluss / Mittlerer Schulabschluss: Wird an allgemeinbildenden Schularten nach erfolgreichem Abschluss der 10. Jahrgangsstufe erworben.

Reflexivität: Fertigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen sowie kritisch zu denken.

Schulpflicht: Beträgt in nahezu allen Bundesländern zwölf Jahre. Sie gliedert sich i.d.R. in eine neunjährige Vollzeitschulpflicht und in eine dreijährige Teilzeitschulpflicht (Berufsschulpflicht). Die Teilzeitschulpflicht kann auch durch den Besuch einer (meist berufsqualifizierenden) Vollzeitschule erfüllt werden.

Selbstkompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.

Soziale Arbeit: Profession, die wissenschaftsfundiert versucht, praktische soziale Probleme zu lösen, zu lindern

oder ihre Entstehung präventiv zu verhindern. Ihr wissenschaftsfundiertes Veränderungswissen bezieht die Soziale Arbeit aus der Sozialarbeitswissenschaft.

Sozialkompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, deren Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.

Sozialpädagogik: Befasst sich mit den Formen und der Entwicklung sozialer Unterstützung in der gesamten Spanne des menschlichen Lebenslaufs, insbesondere in Phasen besonderer Belastung und krisenhafter Ereignisse.

Standard: Breit akzeptierte und angewandte Regel oder Norm. In Akkreditierungsverfahren für Studiengänge werden Mindeststandards geprüft. Soweit diese verfehlt werden, erfolgt keine Akkreditierung bzw. werden Auflagen erteilt.

Studienberatung: Gibt es in vier Formen: (a) die Allgemeine Studienberatung in Gestalt Zentraler Studienberatungsstellen an den Hochschulen mit hauptamtlichen Studienberatern, die Studierende, Studieninteressierte und Studienbewerber/innen in allen Fragen des Studiums beraten (Klärung von Fragen zu Studienneigung, Studienmöglichkeiten, -inhalten, -aufbau und Studienanforderungen, Studientechniken und Wahl der Studienschwerpunkte); (b) studienbegleitende Fachberatung (Studienfachberatung), die von den Fachbereichen der Hochschule organisiert und durch die dort tätigen Lehrkräfte wahrgenommen wird; (c) psychologische Beratungsstelle für studienbedingte persönliche Schwierigkeiten; (c) Sozialberatung zu studienbedingten sozialen Problemen, entsprechende Beratungsstellen werden von den Studierendenvertretungen und/oder dem Studentenwerk unterhalten.

Teamfähigkeit: Fertigkeit, innerhalb einer Gruppe zum gemeinsamen Erreichen von Zielen zu kooperieren.

Teilzeitstudium: Studierende, die aus familiären oder beruflichen Gründen keine Zeit für ein Vollzeitstudium finden, können das Studium ggf. in Teilzeit durchführen. Im Bereich der Frühpädagogik die dominante Form des berufsbegleitenden Studiums. Dieses setzt sich typischerweise aus Selbststudium und geblockten Präsenzveranstaltungen zusammen.

Universität: Grundlagenwissenschaftlich und an der Einheit von Forschung und Lehre orientierter Hochschultyp. Ein Universitätsstudium vermittelt vor allem methodisches und theoretisches Wissen und ist meist länger als dasjenige an Fachhochschulen. Neben Forschung, Lehre und wissenschaftlichen Dienstleistungen leisten Universitäten den größten Anteil der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

University of applied science: Hochschule für angewandte Wissenschaften. Im internationalen Verkehr gebrauchte sinngemäße Übertragung des deutschen Wortes „Fachhochschule“ ins Englische.

Wissen: Nach ex- oder impliziten Kriterien bewertete Informationen, die individuell verfügbar oder (qua Wissenssystemen) zugänglich sind. Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis der Aufnahme und Verarbeitung von Information durch Lernen. Neben explizitem

gibt es auch implizites Wissen: Ersteres ist bewusst sowie sprachlich formuliert bzw. formulierbar, letzteres ist dieses nicht. Der Begriff Wissen wird häufig synonym mit „Kenntnisse“ verwendet.

Workload: Der in Zeitstunden ausgedrückte erwartete studentische Arbeitsaufwand. Er berücksichtigt das gesamte Studienpensum, d.h. neben Kontaktstunden auch Selbststudium oder Arbeit in Studierendengruppen. Für die Zuordnung von Leistungspunkten zu Modulen bzw. Lehrveranstaltungen bildet er die Grundlage. Für den Workload eines Vollzeitstudiums eines Jahres soll eine Höchstgrenze von insgesamt 1.800 Stunden angesetzt werden (basierend auf einer 40-Stunden-Arbeitswoche).

Literatur

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, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld; auch unter http://www.bildungsbericht.de/daten 2008/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; auch unter www.bildungsbericht.de/daten 2010/bb_ 2010.pdf (8.11.2011).

Abbott, Andrew (1988): The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor, University Press, Chicago.

AG Fachschulwesen, Autorengruppe Fachschulwesen (2011): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie, in Kooperation mit einer bundesweiten Arbeitsgruppe aus Fachverbänden und Fachorganisationen desFachschulwesens, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München.

AG Fachverbände, 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).

agj, Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002): Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder. Positionspapier, Berlin/Erfurt, 25./26. September 2002; URL http://www.agj.de/pdf/5/2003-2002/2002/Bildungintageseinrichtungen.pdf (18.7.2006).

AK DQR, Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen; URL http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238069671761 (18.12.2009).

Aktionsrat Bildung (2015): Bildung. Mehr als Fachlichkeit, Gutachten, hrsg. von vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, Waxmann Verlag, München; auch unter http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_2015_Internet.pdf#page=1&zoom=auto,314,595 (5.8.2015).

Albrecht, Brit/Holger Küls/Amelie Ruff (2015): Mehr Handlungskompetenz durch Lernfelder. Eine Antwort auf die Streitschrift „Irrweg Lernfeldkonzeption in der Erzieherinnenausbildung“ von H. Küppers, H. Schulz, P. Thiesen, in: erzieherIn.de, 2.5.2015; URL http://www.erzieherin.de/mehr-handlungskompetenz-durch-lernfelder.html (16.5.2015).

Amthor, Ralph Christian (o.J.): „Selbst ein Weg von tausend Meilen beginnt mit einem ersten Schritt“. Zur Berufsgeschichte der Erzieher, in: Martin R. Textor (Hg.), Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch; URL http://www.kindergartenpaedagogik.de/1150.html (27.12.2012).

Anders, Yvonne/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Hans Gängler/Anne Levin/Manfred Müller-Neuendorf/Iris Nentwig-Gesemann/Monika Pfaller-Rott/Volker Pudzich/Mathias Tuffentsammer (2011): Erweitertes Qualifikationsprofil, in: Robert Bosch Stiftung (Hg.), Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick, Stuttgart, S. 45-88; URL http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_Qualifikationsprofile.pdf (12.6.2015).

Anders, Yvonne/Hans Günther Roßbach (2013): Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland, in: Margrit Stamm/Doris Edelmann (Hg.) (2013), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Springer VS, Wiesbaden, S. 183-195.

APVO-Sozialpädagogik (2006): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin vom 11.2.2006.
AR Bildung, Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveaus und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten (Gutachten), hrsg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, Münster.
ASFH, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin (2006): Info und Zulassungsantrag zum Bachelor-Studium „Erziehung und Bildung im Kindesalter“, Bachelor of Arts (B.A.); URL http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/Imma__InfoBrosch2007.pdf (6.7.2006).
ASFH, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin (2006a): Zusatzqualifikation „BildungsbegleiterIn in der Frühpädagogik“ 2006/2007. Ein berufsbegleitender Zertifikatskurs für ErzieherInnen in der Praxis, mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung; URL http://www.profis-in-kitas.de/praxis/qualifizierung-der-praxis/praxisanleitung-programm.pdf (12.5.2007).
ASFH, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, das Rektorat und der Kanzler (Hg.) (2006b): Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter Bachelor of Arts, Berlin.
ASH, Alice Salomon Hochschule Berlin (2008): Bachelor-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter. Modulhandbuch. Stand 1. April 2008; URL http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/ModulhandbuchSoSe08_01.zip (3.6.2008).
ASH, Alice Salomon Hochschule Berlin (2008): Bachelor-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter. Modulhandbuch. Stand 1. April 2008; URL http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/ModulhandbuchSoSe08_01.zip (3.6.2008).
Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK (2004): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs vom 26. Mai 1999, Nordrhein-Westfalen, zuletzt geändert durch Gesetz vom 11. Dezember 2004.
BA, Bundesagentur für Arbeit (2003): Arbeitslose nach Berufsordnungen. Nürnberg, unveröff. Manuskr.
BA, Bundeagentur für Arbeit (2014): Der Arbeitsmarkt in Deutschland. Fachkräfte in der Kinderbetreuung und -erziehung. Nürnberg; URL http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Branchen-Berufe/generische-Publikationen/Kindererziehung-2014.pdf (22.6.2015).
Bader, Reinhard/Martina Müller (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs, in: Die berufsbildende Schule 6/2002, S. 176-182.
Bader, Reinhard/Bärbel Schröder (2004): Nachwuchs an Lehrpersonal: kaum Bewegung, in: Die berufsbildende Schule 5/2004, S. 102-108.
Baecker, Dirk (1999): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung, in: Berliner Debatte Initial 3/1999, S. 63-75.
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).
BAGKAE/BeA/BöfAE, Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen/Erzieher/Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik/Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieher/innen (2004): Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland. Gemeinsames Positionspapier, 15. Mai 2004; URL http://www.kindergartenpaedagogik.de/1133.html (21.5.2006).
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: dies. (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.campus-berlin.de/fileadmin/_downloads/IHK-Berichte___Branchentrends/Erzieher__Geschichte_des_Berufs_und_seiner_Ausbildung.pdf (27.12.2012).

Balluseck, Hilde von/Elke Kruse/Anke Pannier/Pia Schnadt (Hg.) (2008): Von der ErzieherInnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss. Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium, Schibri, Berlin.

Barna, Ákos/Frank Dölle/Michael Leszczensky/Martin Schacher/Gert Winkelmann (2000): Ausstattungs- und Kostenvergleich norddeutscher Fachhochschulen, Hochschul-Informations-System (HIS), Hannover.

Bauer, Jost (2006): Ausbildung zur Erzieherin – ein alt-neuer Auftrag für Fachhochschulen?, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 111-132.

Baumeister, Katharina/Anna Grieser (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München; auch unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Baumeister_Grieser_pdf.pdf (29.2.2012).

BDA, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Abt. Bildung/Berufliche Bildung (2006): Bessere Bildungschancen durch frühe Förderung. Positionspapier zur frühkindlichen Bildung, Berlin.

Becker-Stoll, Fabienne/Bernhard Nagel (2009): Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren, Berlin/Mannheim.

Becker-Stoll, Fabienne/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Marcus Hasselhorn/Iris Nentwig-Gesemann/Franz Petermann/Hans-Günther Roßbach/Wolfgang Schneider/Susanne Viernickel (2011): Editorial, in: Frühe Bildung 0/2011, S. 1.

Becker-Textor, Ingeborg (o.J. [1993?]): Unser Kind soll in den Kindergarten. Ein neuer Schritt für Eltern und Kinder, in: Martin R. Textor (Hg.), Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch; URL http://www.kindergartenpaedagogik.de/1288.html (20.7.2008).

Beckord, Siegfried (2015): Die Perspektive der Lernfelddidaktik. Eine Antwort auf die Streitschrift „Irrweg Lernfeldkonzeption in der Erzieherinnenausbildung“ in: erzieherIn.de, 13.4.2015; URL http://www.erzieherin.de/die-perspektive-der-lernfelddidaktik.html (16.5.2015).

Beher, Karin (1999): Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept, Luchterhand, Neuwied/Berlin.

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 Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 79-93.

Beher, Karin/Hilmar Hoffmann/Thomas Rauschenbach (1999): Das Berufsbild der Erzieherin. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept, Luchterhand, Neuwied/Berlin.

Beneke, Doris (Interview) (2013): „Die Träger fragen sich, ob Stufe 6 angemessen sein kann“, in: Felix Berth/Angelika Diller/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.),

Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 215-219.
Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2010): Demographie konkret. Kommunale Familienpolitik neu gestalten, Gütersloh.
Berth, Felix (2015): Vergessene Euphorie. Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren, in: Zeitschrift für Pädagogik 4/2015, S. 546-564.
Berth, Felix/Angelika Diller/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München.
BETA/KTK, Bundesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder/Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder – Bundesverband (o.J.): Bildung von Anfang an. Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft; URL http://www.ktk-bundesverband.de/pdf/bildung.pdf (18.7.2006).
Bloch, Roland/Monique Lathan/Alexander Mitterle/Doreen Trümpler/Carsten Würmann (2014): Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig.
BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Berufsbildungsbericht 2004, Bonn; auch unter http://www.bmbf.de/pub/bbb_2004.pdf (15.12.2004).
BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher; auch unter http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/maennliche-fachkraefte-kitas,property=pdf, bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (30.5.2013).
BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011a): 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).
BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin; URL http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht, property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (21.7.2015)
Bobeth-Neumann, Wiebke (2013): „Ihr dürft nicht verbissen sein". Professionalisierung angehender Schulleiterinnen und -leiter und geschlechtsspezifische Hierarchisierung, in: Jens Gillessen/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken, Institut für Hochschulforschung, Halle-Wittenberg, S. 150-159; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08_2/dhs_2013_1.pdf (14.6.2015).
Böhme, Stefan/Lutz Eigenhüller (2013): Personal in der Kindererziehung in Bayern. Arbeitsmarktsituation und Berufsverbleib, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, München.
Bonin, Holger/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).
Bortz, Jürgen/Nicola Döring (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Springer Verlag, Heidelberg.
Brandes, Holger (Interview) (2012): „Männer machen das Gleiche, aber etwas anders", in: Erziehung und Wissenschaft 3/2012, S. 37.
Brandes, Holger/Markus Andrä/Wenke Röseler/Petra Schneider-Andrich (2015): Spielt das Geschlecht eine Rolle? Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in

Kindertagesstätten, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin.
Brückner, Margrit (2013): Professionalisierung und Geschlecht im Berufsfeld Soziale Arbeit, in: Jens Gillessen/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken, Institut für Hochschulforschung, Halle-Wittenberg, S. 107-117; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08_2/dhs_2013_1.pdf (14.6.2015).
Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten, o.O., URL http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch__M3_.pdf (28.2.2014).
Bundesregierung (2005): Stellungnahme der Bundesregierung zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, in: Deutscher Bundestag – 15. Wahlperiode, Drucksache 15/6014.
Busse, Stefan/Gudrun Ehlert (2012): Die allmähliche Heraus-Bildung von Professionalität im Studium, in: Roland Becker-Lenz/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Herrmann (Hg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule, Springer VS, Wiesbaden, S. 85-110.
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.
Dahrendorf, Ralf (1992): Der moderne soziale Konflikt. Essay zur Politik der Freiheit, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart.
Daxner, Michael (2001): Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung, in: Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack/Reinhard Kreckel (Hg.), Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform, Beltz Verlag, Weinheim/Basel, S. 71-75.
Dbb/forsa, dbb beamtenbund und tarifunion, Bundesleitung/forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2011): Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen 2011, Berlin; auch unter http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/themen/forsa_2011.pdf (5.9.2015).
Dbb/forsa, dbb beamtenbund und tarifunion, Bundesleitung/forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2012): Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen 2012, Berlin; auch unter http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/themen/forsa_2012_.pdf (5.9.2015).
Dbb/forsa, dbb beamtenbund und tarifunion, Bundesleitung/forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2013): Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen 2013, Berlin; auch unter http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/themen/forsa_2013.pdf (5.9.2015).
Dbb/forsa, dbb beamtenbund und tarifunion, Bundesleitung/forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2014): Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen 2014, Berlin; auch unter http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/2014/forsa_2014.pdf (5.9.2015).
Dbb/forsa, dbb beamtenbund und tarifunion, Bundesleitung/forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2015): Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen 2015, Berlin; auch unter http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/2015/forsa_2015.pdf (5.9.2015).
DBSH, Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (2004): Wir brauchen eine Qualifikation in der Breite. Der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) nimmt Stellung zur Diskussion über die Zukunft der Kindertageseinrichtungen und zur Akademi-

sierung der Ausbildung von ErzieherInnen; URL http://www.dbsh.de/Erzieherinnen.doc (12.3.2006).
Dehnbostel, Peter/Harry Neß/Bernd Overwien (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen: (DQR); Positionen, Reflexionen und Optionen; Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt: GEW, Hauptvorstand; URL http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf (15.12.2010).
Deppe, Vera (2011): Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München.
Derschau, Dietrich von (2002): Erzieher/in, in: Deutscher Verein (Hg.), Fachlexikon der sozialen Arbeit, Frankfurt a.M., S. 278-279.
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.
Dewe, Bernd (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession, in: Roland Becker-Lenz/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Hermann (Hg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit, Springer VS, Wiesbaden, S. 111-128.
DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft (2001): Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung, o.O.; URL http://dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empirische_bildungsforschung_st.pdf (1.8.2015).
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, S. 57-64.
DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2008a): Kerncurriculum für nicht-konsekutive 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, S. 89-96.
Diehl, Thomas (2003): Überlegungen zur empirischen Erfassung pädagogischer Professionalität, in: Empirische Pädagogik 2/2003, S. 236-255.
Diller, Angelika (2010): Von der Sackgasse zur Durchfahrtsstraße. Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München.
Diller, Angelika/Thomas Rauschenbach (Hg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München.
Dippelhofer-Stiem, Barbara (1999): Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Sicht von Absolventinnen. Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Renate Thiersch/Dieter Höltershinken/Karl Neumann (Hg.), Die Ausbildung der ErzieherInnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze, Juventa Verlag, Weinheim/München, S. 77-90.
Dippelhofer-Stiem, Barbara (2001): Erzieherinnen im Vorschulbereich. Soziale Bedeutung und Professionalität im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung, Institut für Soziologie an der Universität Magdeburg, Magdeburg.
Dippelhofer-Stiem, Barbara/Irene Kahle (1995): Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern, Bielefeld.
Diskowski, Detlef (2010): Einwürfe zur Qualifikationsdebatte, in: Betrifft Kinder 3/2010, S. 24-27.

Diskowski, Detlef (2015): Breitbandausbildung oder Spezialisierung. Anmerkungen aus Sicht der Kindertagesbetreuung, in: Jugendhilfe 3/2015, S. 183-188.
DJI, Deutsches Jugendinstitut (2005): Zahlenspiegel, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/DJI, München; URL http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/zahlenspiegel2005/01-Redaktion/PDFAnlagen/Gesamtdokument,property=pdf,bereich=zahlenspiegel2005,sprache=de,rwb=true.pdf (20.4.2008).
DJI, Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2010): Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. Ergebnisse – Positionen – Perspektiven. Fachtagung am 8. Dezember 2010 in Berlin, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München.
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.
Dudek, Joanna/Johanna Gebrande (2012): Quereinstiege in den Erzieherinnenberuf. Strategien zur Gewinnung zusätzlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München.
Ebert, Sigrid (1997): Von den Schwierigkeiten, Erziehen zu lehren und zu lernen, in: Erziehen in der Risikogesellschaft (=Jahrbuch 1 Pestalozzi-Fröbel-Verband), Beltz Verlag, 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 (o.J.): 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).
Eibeck, Bernhard (2007): Erzieherinnen sind abgehängt. GEW verlangt neue Eingruppierung. Hintergrundmaterial zur Pressekonferenz am 11. Juli 2007, GEW-Hauptvorstand o.O. [Frankfurt a.M.].
Eibeck, Bernhard (2010): Modellprogramm des Bundes: Mehr Männer in Kitas?, in: Erziehung und Wissenschaft Sachsen-Anhalt 9/2010, S, 8.
Eibeck, Bernhard (2015): Falsche Behauptungen, in: Erziehung und Wissenschaft 5/2015, S. 35.
Elschenbroich, Donata (2015): Der veränderte Blick auf die Kinder, in: F.A.Z., 11.7.2015, S. 9.

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg; URL http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf (14.6.2010).

ExpGr Bildungswege, Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“ (2012): Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege. Chancen – Hürden – Lösungswege, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Marianne Horstkemper (2012): 7. Geschlechterverhältnisse, in: Werner Thole/Hannelore Faulstich-Wieland/Klaus-Peter Horn/Horst Weishaupt/Ivo Züchner (Hg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2012, Barbara Budrich Verlag, Opladen/Berlin/Toronto, S. 193-213.

FBT SozArb, Fachbereichstag Soziale Arbeit (2008): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb), Lüneburg; URL http://www.fbts.de/uploads/media/QRSArb_Version_5.1.pdf (18.12.2009).

FH Erfurt, Fachhochschule Erfurt (o.J.): Diploma Supplement der Fachhochschule Erfurt, Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften, Bachelor-Studiengang: Bildung und Erziehung von Kindern.

FH München, Fachhochschule München (o.J.): Diploma Supplement FH München, Bachelor-Studiengang: Childhood Education and Upbringing.

Fischer, Walther A. (2001): Pädagogische Führung in Kindergarten und anderen pädagogischen und sozialen Einrichtungen, Innsbruck/Wien.

FKB, Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF), München; URL http://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/download/Fachkraeftebarometer/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2014_final.pdf (16.4.2015).

Flämig, Katja (2011): Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München.

Fritschi, Tobias/Tom Oesch (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern, Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh; URL http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30351_30352_2.pdf (24.11.2009).

Fthenakis, Wassilios E. (2002): Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität, in: Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hg.), Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, Beltz Verlag, Weinheim, S. 15-38.

Fried, Lilian/Susanne Roux (2006): Zwischen Wissenschaft und Ausbildung, in: dies. (Hg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk, Weinheim/Basel, S. 13-19.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Iris Nentwig-Gesemann/Stefanie Pietsch/Luisa Köhler/Maraike Koch (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden, FEL Verlag Forschung Entwicklung Lehre, Freiburg i.Br.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Iris Nentwig-Gesemann/Pia Schnadt (Hg.) (2007): Neue Wege gehen. Entwicklungsfelder der Frühpädagogik, München.

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.

Fuchs-Rechlin, Kirstin (2007): Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW, Frankfurt a.M.; auch unter http://www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2007/politik-zeitgeschehen/GEW-Kitastudie-1.pdf (12.6.2009).

Fuchs-Rechlin, Kirstin (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus, GEW, Frankfurt a.M.

Funk, Eberhard (2013): Die Integration eines europäischen Konzepts. Idee, Umsetzung und Potenziale des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, in: Felix Berth/Angelika Diller/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.), Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 153-169.

Gebrande, Johanna (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München; URL http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/der-deutsche-qualifikationsrahmen-dqr-im-lichte-fach-und-bildungspolitischer-stellungnahmen/ (15.4.2014).

Geissler, Birgit (2013): Professionalisierung und Profession. Zum Wandel klientenbezogener Berufe im Übergang zur post-industriellen Gesellschaft, in: Jens Gillessen/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken, Institut für Hochschulforschung, Halle-Wittenberg, S. 19-32; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08_2/dhs_2013_1.pdf (14.6.2015).

Gesterkamp, Thomas (2012): „Kerle wie aus dem Märchenbuch“, in: Erziehung und Wissenschaft 3/2012, S. 36.

GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2001): Wir bilden die Zukunft – Bildung von Anfang an. GEW-Positionen zur Weiterentwicklung von Tageseinrichtungen für Kinder. Beschluss des GEW-Gewerkschaftstages 2001 in Lübeck; URL http://www.gew.de/Binaries/Binary3626/beschluss_kita.pdf (4.4.2006).

GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2015): Die Mitglieder haben das Wort. Tarifrunde Sozial- und Erziehungsdienst der Kommunen, Frankfurt a.M.

Gillessen, Jens/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.) (2013): Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken (=die hochschule 1/2013), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg.

Grams, Wolfgang/Angelika Menken (2006): Fachschule für Sozialpädagogik: Hoher Anspruch an qualifizierte Ausbildung, in: Die BLZ. Zeitschrift der GEW Bremen, November 2006; auch unter http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary3238/ErzieherInnen Ausbildung. pdf (13.12.2006).

Grgic, Mariana (2014): Wie können Beschäftigte der Frühen Bildung in der Statistik identifiziert werden? Die Klassifizierungssysteme amtlicher Datenquellen und ihre aktuelle Entwicklung, in: Kirsten Hanssen/Anke König/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.), Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München, S. 7-30; URL http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Arbeitsplatz_Kita.pdf (15.5.2015).

Grigat, Felix (2010): Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens, in: Forschung & Lehre 4/2010, S. 250-252.

Hall, Anja/Ingrid Leppelmeier (2015): Erzieherinnen und Erzieher in der Erwerbstätigkeit. Ihre Arbeitsbedingungen, Arbeitsbelastungen und die Folgen, Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Bonn; URL http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7664 (10.7.2015).

Hechler, Daniel/Peer Pasternack (2012): Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg; auch

unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/dhs_Sonderband%20 2012.pdf (7.7.2015).
Helm, Jutta (2010): Das Bachelorstudium Frühpädagogik: Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München; URL http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_5_Helm_Internet.pdf (27.9.2013).
Helm, Jutta (2015): Kindheitspädagogik an deutschen Hochschulen. Eine deutsche Studie zur Akademisierung einer pädagogischen Profession, Budrich UniPress, Opladen/Berlin/Toronto.
Hoffmann, Hilmar (2013): Beobachtend, aber dennoch beteiligt? Die Rolle der Universitäten bei der Entwicklung kindheitspädagogischer Ausbildungen, in: Felix Berth/Angelika Diller/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.), Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 201-211.
Hoffmann, Michael H. W. (2010): Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg), Studienreform nach Leuven. Ergebnisse und Perspektiven nach 2010, Bonn/Berlin, S. 58-66.
Höltershinken, Dieter/Hilmar Hoffmann/Gudrun Prüfer (1997): Kindergarten und Kindergärtnerin in der DDR, 2 Bde., Luchterhand Verlag, Neuwied/Kriftel/Berlin.
Hopbach, Achim (2010): Nutzen und Grenzen von Fach Qualifikation Rahmen im Bologna-Prozess und in Deutschland, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg), Studienreform nach Leuven. Ergebnisse und Perspektiven nach 2010, Bonn/Berlin, S. 48-58.
Hoppe, Jörg Reiner (1993): Polemische Anmerkungen zur Kindertagesstättenpraxis, ErzieherInnenausbildung, LehrerInnenfortbildung und zu Innovationsbestrebungen, in: NDV – Nachrichtendienst des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge 3/1993, S. 113-116.
HS Fulda, Hochschule Fulda (o.J.): Diploma Supplement der Hochschule Fulda, Fachbereich Sozialwesen, berufsbegleitender Online-Bachelor-Studiengang: Frühkindliche inklusive Bildung.
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.
Ihsen, Susanne (2013): Zur Professionalisierung des Ingenieurberufs in Deutschland. Technik ist männlich?, in: Jens Gillessen/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken, Institut für Hochschulforschung, Halle-Wittenberg, S. 126-137; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08_2/dhs_2013_1.pdf (14.6.2015).
Isserstedt, Wolfgang/Elke Middendorff/Maren Kandulla/Lars Borchert/Michael Leszczensky (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des DSW durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin.
Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München.
Janssen, Rolf (2011): Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München.
Janssen, Rolf (2011a): Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München; URL http://www.wei

terbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studien_8_Janssen_Zugang_Internet.pdf (3.10.2013).
JFMK-KMK, Jugend- und Familienministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (2010): Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“, o.O.
JLU Gießen, 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/alleinformationen-zum-m-a-elementar-und-integrationspadagok-inklusive-modulbeschreibungen/file/MA_EIP_Info_Brosch%C3%BCre_9_10_09.pdf (1.3.2011).
JMK, Jugendministerkonferenz (1998): Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher, Jugendministerkonferenz in Kassel am 25./26. Juni 1998; URL http://www.kindergartenpaedagogik.de/462.html (2.5.2014).
JMK, Jugendministerkonferenz (2005): Jugendministerkonferenz am 12./13. Mai 2005 in München. TOP 10: Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe; URL http://www.stmas.bayern.de/familie/jugendhilfe/jmk-t10.pdf (12.6.2007).
Jüttner, Christina (Interview) (2008): „Kinder brauchen Regeln“, in: Das Parlament 14./21.7.2008, S. 2.
Kahle, Irene (1999): Das Professionelle Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte. Zur Entwicklung des Berufsbildes im Übergang von der Ausbildung in die berufliche Praxis, Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg.
Kant, Immanuel (1964 [1803]): Über Pädagogik, in: ders., Werke, Bd. XII, Frankfurt a.M., S. 691-761.
Kasten, Hartmut (2008): 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen, Cornelsen Scriptor, Berlin/Mannheim.
Kasten, Hartmut (2009): 4-6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen, Cornelsen Scriptor, Berlin/Mannheim.
Kasüschke, Dagmar/Klaus Fröhlich-Gildhoff (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession, Köln/Kronach.
KatHS NRW, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen (o.J.): Diploma Supplement der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Fachbereich Sozialwesen, Bachelor-Studiengang: Bildung und Erziehung im Kindesalter.
Kauder, Peter (2012): Die Problematik der der „Zeitschrift für Pädagogik“ gemeldeten Promotionen und Habilitationen, in: Zeitschrift für Pädagogik 5/2012, S. 734-756.
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 (2015): 10 Jahre Akademisierung der Frühpädagogik. Ergebnisse einer Befragung unter AbsolventInnen fach- und hochschulischer Ausbildungen, in: Annette Schmidt/Anja Schwentesius/Elena Sterdt (Hg.), Neue Wege für frühe Bildung, Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler [i. Ersch.].
Keil, Johannes/Peer Pasternack/Nurdin Thielemann (2012): Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme, Halle-Wittenberg; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2012.pdf (18.6.2013).
Keil, Johannes/Peer Pasternack/Nurdin Thielemann (2013): Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Eine genderbezogene Bestandsaufnahme, in: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 1/2012, S. 129-137.
Keller, Heide/Tim Rohrmann (Interview) (2011): Männer in Kitas: Fortschritt oder Idealisierung? Ein Streitgespräch, in: ErzieherIn.de, 2.1.2011; URL http://www.erzieherin.de/maenner-in-kitas-fortschritt-oder-idealisierung.html (23.6.2015).
Khayat, Berthe (2010): Auswertungsbericht zur Absolventenbefragung im Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ – Absolventenbefragung 2010. –

Berlin: Alice Salomon Hochschule; URL http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Karriereplanung/Auswertungsbericht_Absolvbefragung_EBKKhayat05_2010.pdf (31.3.2012).

Kirstein, Nicole/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Ralf Haderlein (2012): Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge, Deutsches Jugendinstitut/WIFF, München; URL http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Kirstein_Haderlein_Froehlich-Gildhoff_v2.pdf (16.4.2015).

Klatetzki, Thomas (2012): Professionelle Organisationen, in: Maja Apelt/Veronika Tacke (Hg.), Handbuch Organisationstypen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 165-183.

Klein, Lothar (1999): Die Schmetterlingsgruppe heißt jetzt Formel-1-Gruppe. Jungen im Kindergarten, in: Kiga heute 3/1999, S. 25.

Klein, Uta/Jan Wulf-Schnabel (2007): Männer auf dem Weg aus der Sozialen Arbeit, in: WSI-Mitteilungen, S. 138-144.

KM Niedersachsen, Niedersächsisches Kultusministerium (2010): Die niedersächsischen berufsbildenden Schulen in Zahlen 2010/2011, Hannover; URL http://www.mk.niedersachsen.de/download/5680/Die_niedersaechsischen_berufsbildenden_Schulen_in_Zahlen_-_Stand_15_11_2010.pdf (5.2.2012).

KMK, Kultusministerkonferenz (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.; URL http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_06_14-Erzieherberufe-ehem-DDR.pdf (11.12.2011).

KMK, Kultusministerkonferenz (1996/2000/2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsorganen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe; URL http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (3.1.2011).

KMK, Kultusministerkonferenz (2000): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000; URL http://www.erzieherinnenausbildung.de/dokumente/rahmenver.doc (20.5.2006).

KMK, Kultusministerkonferenz (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002; URL http://www.kmk.org/doc/beschl/rvfachschul.pdf (20.5.2006).

KMK, Kultusministerkonferenz (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003.

KMK, Kultusministerkonferenz (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.09.2000 i.d.F. vom 22.10.2004.

KMK, Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010; URL http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (18.7.2010).

KMK, Kultusministerkonferenz (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011; URL http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (8.12.2013).

KMK/BMBF/WMK/BMWi (o.J. [2013]): Gemeinsamer Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, des Bundesmi-

nisteriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), URL http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Gemeinsamer-Beschluss-zum-DQR.pdf/$file/Gemeinsamer-Beschluss-zum-DQR.pdf (20.12.2013)

KMK-Sekretariat, Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.) (2003): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 171. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen, Bonn; URL http://www.kmk.org/statist/Dok171.pdf (18.9.2004).

Ko-MiK, Koordinationsstelle Männer in Kitas (2011): Mehr Männer in Kitas, aber…; URL http://www.koordinationmaennerinkitas.de/forschung/zahlen (28.2.2012).

König, Anke (2013): Frühe Bildung als Thema der Bildungsforschung. Entwicklung und Perspektiven, in: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hg.), Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog, Beltz Verlag, Weinheim/Basel, S. 228-239.

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, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg 2008; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=149 (26.6.2015).

Krampe, Eva-Maria (2013): Krankenpflege im Professionalisierungsprozess. Entfeminisierung durch Akademisierung?, in: Jens Gillessen/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken, Institut für Hochschulforschung, Halle-Wittenberg, S. 43-56; auch unter http://www. hof.uni-halle.de/journal/texte/08_2/dhs_2013_1.pdf (14.6.2015).

Kraul, Margret/Ursula Schulzeck/Horst Weishaupt (2004): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, in: Rudolf Tippelt/Thomas Rauschenbach/Horst Weishaupt (Hg.), Datenreport Erziehungswissenschaft, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 91-120.

Krüger, Heinz-Hermann (2007): Entwicklung des akademischen Berufsfeldes für Frühpädagogen am Beispiel der Professuren für Elementarpädagogik, Expertise für die Robert-Bosch-Stiftung, Halle (Saale).

Krüger, Heinz-Hermann/Oliver Schnoor/Horst Weishaupt (2008): Personal, in: Klaus-Jürgen Tillmann/Thomas Rauschenbach/Rudolf Tippelt/Horst Weishaupt (Hg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2008, Barbara Budrich Verlag, Opladen/Farmington Hills, S. S. 87-112.

Krüger, Heinz-Hermann/Caroline Kücker/Horst Weishaupt (2012): Personal, S. 137-158, in: Werner Thole/Hannelore Faulstich-Wieland/Klaus-Peter Horn/Horst Weishaupt/Ivo Züchner (Hg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2012, Barbara Budrich Verlag, Opladen/Berlin/Toronto, S. 137-158.

Küls, Holger (o.J.): Zum Berufsfeld und zur Ausbildung der Sozialassistenin, in: Martin R. Textor (Hg.), Kindergartenpädagogik Online-Handbuch; URL http://www.kindergarten paedagogik.de/774.html (14.2.2007).

Küppers, Horst/Hermann Schulz/Peter Thiesen (2014): Irrweg Lernfeldkonzeption in der Erzieherausbildung. Eine Streitschrift, in: klein & groß 12/2014, S. 54-57.

Laewen, Hans-Joachim/Beate Andres (1993): Zur Situation der Kinderkrippen in den neuen Bundesländern. Expertise für den 9. Jugendbericht der Bundesregierung im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts München, o.O.; URL http://www.infans.net/pdf/Expertise-9_Jugendbericht-c.pdf (22.6.2015).

LAG Erzieherinnenausbildung NRW (o.J. [2008?]): Der Qualifikationsrahmen PIK und der Lehrplan Sozialpädagogik. Ein äquivalenzorientierter Abgleich; URL http://www.lag-erzieherinnenausbildung-nrw.de/media/materialien/2008/2008-11-08-vortrag-wolf.pdf (18.12.2009).

Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Stand 01.07.2012, o.O., URL http://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf (22.3.2013).

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, URL http://www.kindergartenpaedagogik.de/1412.html (12.4.2008).

Leopoldina et al., Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina/acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (2014): Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven, Halle (Saale)/München/Mainz; auch unter http://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2014_Stellungnahme_Sozialisation_web.pdf (14.3.2015).

Leszczensky, Michael/Frank Dölle (2003): Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleiche an Hochschulen. Werkstattbericht zu einem Vergleich der Ergebnisse von Universitäten und Fachhochschulen, Hochschul-Informations-System (HIS), Hannover.

Leu, Hans Rudolf (2014): Ein Blick „von Außen“ auf 10 Jahre kindheitspädagogische Studiengänge, in: erzieherIn.de, 1.10.2014; URL http://www.erzieherin.de/ein-blick-von-aussen-auf-10-jahre-kindheitspaedagogische-studiengaenge (12.11.2014).

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/WiFF; URL 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, Universitätsverlag Rasch, Osnabrück.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungsystem der Gesellschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.

Luzens, Anne-Gret/Karsten König (2015): Professionelle Übergänge durch Reflexion. Die Portfoliomethode als Instrument des Übergangsmanagements, in: Walburga K. Freitag/Regina Buhr/Eva-Maria Danzeglocke/Stefanie Schröder/Daniel Völk (Hg.), Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen, Waxmann Verlag, Münster, S. 195-214; auch unter http://ankom.his.de/publikationen/pdf/uebergaenge_gestalten.pdf (12.9.2015).

Maiwald, Annett (2006): Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit, in: die hochschule 2/2006, S. 157-178.

Martini, Renate/Bernhard Schmidt-Hertha (2012): Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, in: Werner Thole/Hannelore Faulstich-Wieland/Klaus-Peter Horn/Horst Weishaupt/Ivo Züchner (Hg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2012, Barbara Budrich Verlag, Opladen/ Berlin/Toronto, S. 181-192.

MBFJ, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004): Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen Fachrichtung Sozialpädagogik; URL http://alt.bbs.bildung-rp.de/materialien/lehrplaene/lehrplan_bbs_2004/fs/FS_Sozialwesen%20FR%20Sozialpaedagogik.pdf (22.12.2009).

MBFJ, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004a): 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).

Metz-Becker, Marita (2013): Hebammen und medizinische Geburtshilfe im 18./19. Jahrhundert, in: Jens Gillessen/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken, Institut für

Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg, S. 33-42; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08_2/dhs_2013_1.pdf (14.6.2015).
Meuser, Michael (2000): Geschlecht und Männlichkeit in den Diskursen der Männer, in: Sigrid Haase (Hg.), Musen Mythen Markt Jahrbuch VIII der Frauenbeauftragten der Hochschule der Künste Berlin 2000, Berlin, S. 115-122.
Mischo, Christoph/Klaus Fröhlich-Gildhoff (2010): Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung, in: Frühe Bildung 0/2011, S. 4-12.
MK LSA, Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2003): Schülerkostensätze im Schuljahr 2003/2004. Bekanntmachung des MK vom 5.8.2003 – 34-81104, in: Schulverordnungsblatt Land Sachsen-Anhalt Nr. 13/2003 vom 20.8.2003, S. 265.
MK LSA, Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2009): Rahmenrichtlinien Berufsfachschule Kinderpflege, o.O. [Magdeburg]; URL http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/rrlbfskindpflges.pdf (14.6.2010).
MK LSA, Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2009a): Rahmenrichtlinien Fachschule Fachbereich Sozialwesen Fachrichtung Sozialpädagogik, o.O. [Magdeburg]; URL http://www.bildung-lsa.de/files/3fb4386a3fe98ed2df48e2526230049b/rrlfssozpaed.pdf (14.6.2010).
Mulder, Martin (2007): Competence: the essence and use of the concept in ICVT, in: European Journal of Vocational Training 2/2007, S. 5-21.
Müller, Gaby/Andrea Nöcker/S. Karin Amos/Rainer Treptow (2011): Institutionen und Akteure in der Ausbildungsphase von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Forschungsbericht, Baden-Württembergischer Forschungsverbund Frühpädagogik, Tübingen; auch unter http://www.bawueff.de/downloads/Endbericht_Tuebingen.pdf (26.7. 2015).
Müller-Neuendorf, Manfred (2006): Ist die Ausbildung der Erzieher und Erzieherinnen an Fachschulen noch zukunftsfähig, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 167-180.
Müller-Neuendorf, Manfred (2013): Die Relativierung eines Paradigmas. Wie die Neuformatierung der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft zur Aufwertung der Fachschulen führt, in: Felix Berth/Angelika Diller/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.), Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 173-185.
Musiol, Marion (Iv.) (2009): „Die Zukunft gehört den Akademikern“, in: Mitbestimmung 7-8/2009, S. 16-19.
Nagel, Bernhard (2005): Von der Gouvernante zur hochprofessionellen Fachkraft. Der ErzieherInnenberuf in seiner historischen Entwicklung, in: klein & groß 11/2005, S. 19-23.
Nentwig-Gesemann, Iris (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel, Leske + Budrich, Opladen.
Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Internationale Kooperation, ASFH Berlin, unveröff.
Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Professionelle Reflexivität: Herausforderung an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte, in: Ute Erdsiek-Rave/Marei John-Ohnesorg (Hg.), Frühkindliche Bildung. Das reinste Kinderspiel?, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, S. 29-36.
Netzwerk Kinderbetreuung (1996): Netzwerk Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen und Männer der Europäischen Kommission. Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder. Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm, o.O.
Nida-Rümelin, Julian (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung, Edition Körber-Stiftung, Hamburg.
Nottebaum, Rudolf (2006): Fusion – eine konkrete Utopie? Plädoyer für eine Zusammenführung von Fachschule und Fachhochschule, in: Angelika Diller/Thomas Rauschen-

bach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 149-166.
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/Inge Schreyer/Michell Neumann (2009): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile, Opladen/Farmington Hills.
Oberhuemer, Pamela/Michaela Ulich (1997): Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union, Beltz Verlag, Weinheim/Basel.
OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2003): Education at a glance. OECD Indicators, Paris; URL http://www.oecd.org/dataoecd/1/30/14611835.xls (6.10.2004).
OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2004): OECD Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in The Federal Republic of Germany, Paris; URL http://oecd.org/dataoecd/42/1/33978768.pdf (14.12.2004).
OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2004a): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), o.O.; URL http://www.bmfsfj.de/Redak tionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung,property=pdf.pdf (12.12.2014).
OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2012): Starting Strong III. Eine Qualitäts-Toolbox für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, Paris.
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 (2006): Elementarpädagogik als FH-Zukunftsfeld, in: die neue hochschule 2/2006, S. 16-19.
Pasternack, Peer (2007): Elementarpädagogik als Zukunftsfeld der Fachhochschulen, in: Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Pia Schnadt (Hg.), Neue Wege gehen. Entwicklungsfelder der Frühpädagogik, Reinhardt Verlag, München, S. 12-20.
Pasternack, Peer (2008): Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen, in: Hilde von Balluseck (Hg.), Professionalisierung der Frühpädagogik, Barbara Budrich Verlag, Opladen, S. 37-50.
Pasternack, Peer (2008a): Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen. Stand: 8/2008, in: erzieherin-online, 26.10.2008, 10 S.; URL http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/pasternack_fruehpaed.pdf (12.9.2009).
Pasternack, Peer (2010): Neue Qualität? Die frühpädagogischen Hochschulstudiengänge, in: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 5/2010, S. 26-29.
Pasternack, Peer (2010a): Theorie-Praxis-Verflechtung in der frühpädagogischen Ausbildung. Das Zentralproblem der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs, in: Das Hochschulwesen 4-5/2010, S. 75-80.
Pasternack, Peer (2011): Fachschulen und Hochschulen in der Frühpädagogik: Möglichkeiten einer Annäherung, in: ErzieherIn.de, 1.3.2011; URL http://www.erzieherin.de/fachschulen-oder-hochschulen.html
Pasternack, Peer (2011a): 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.
Pasternack, Peer (2013): Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung. Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen, in: Jens Gillessen/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken (=die hochschule 1/2013), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, S. 58-78; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08_2/dhs_2013_1.pdf (14.6.2015).
Pasternack, Peer (2014): Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten, Universitäts-VerlagWebler, Bielefeld.
Pasternack, Peer (2015): Ein Jahrzehnt Teilakademisierung der Frühpädagogik. Die eingelösten und uneingelösten Erwartungen, in: Jugendhilfe 3/2015, S. 172-177.
Pasternack, Peer/Arne Schildberg (2005): Die finanziellen Auswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung, in: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.), Materialien zum Zwölften Kinder und Jugendbericht der Bundesregierung, Band 2: Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 9-133.
Pasternack, Peer/Arne Schildberg (2006): Kindergärtner/innen von der Hochschule? Personalkostenentwicklung und die Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 1/2006, S. 116-133.
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 (15.7.2015).
Pasternack, Peer/Viola Strittmatter (2013): 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.
Pellert, Ada (2002): Hochschule und Qualität, in: Thomas Reil/Martin Winter (Hg.), Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 21-29.
Pfadenhauer, Michaela (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns, in: Thomas Kurtz/Michaela Pfadenhauer (Hg.), Soziologie der Kompetenz, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 149-172.
Pfeiffer, Christian (1999): Untertanengeist zählte mehr als Individualität, Hannover, URL http://home.t-online.de/Gplatzdasch/nd04.htm (24.2.2003).
Pflug, Andreas/Rainer Treptow (2015): Die Ausbildung pädagogischer Zweitkräfte für frühpädagogische Einrichtungen, in: Jugendhilfe 3/2015, S. 177-183.
PiK-QR (o.J. [2008]): Qualifikationsrahmen Frühpädagogik BA, Robert-Bosch-Stiftung, o.O. [Stuttgart]; URL http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/ausgangspunkte/qualifikationsrahmen-1 (14.6.2010).
Pimminger, Irene (2011): Junge Frauen und Männer im Übergang von der Schule in den Beruf, Agentur für Gleichstellung im ESF, Berlin; URL http://www.esf-gleichstellung.de/fileadmin/data/Downloads/Aktuelles/expertise_uebergang_schule_beruf.pdf (19.2.2012).
Prosinger, Julia (2012): Ein Mann für alle Fälle, in: Der Tagesspiegel 4.11.2012, S. 9.
Pross, Helge (1969): Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
Prott, Roger (2006): 30 Jahre Ausbildungsreform. Kritische Anmerkungen eines Insiders, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherin-

nenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 209-230.
Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen, in: Richard Auernheimer (Hg.), Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel, Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 15-23.
Rabe-Kleberg, Ursula (1999a): Wie aus Berufen für Frauen Frauenberufe werden. Ein Beitrag zur Transformation des Geschlechterverhältnisses, in: Hildegard Maria Nickel/Susanne Völker/Hasko Hüning (Hg.), Transformation – Unternehmensreorganisation – Geschlechterforschung, Leske + Budrich, Opladen, S. 93-107.
Rabe-Kleberg, Ursula (2004): „Experte" und „Professional" – zwei soziale Praxen des Umgangs mit Ungewissheit. Aufgezeigt am Beispiel der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung im gesellschaftlichen Umbruch, in: dies. (Hg.), Der gesellschaftliche Umgang mit Ungewissheit – Berufe und Professionen als Beispiel, SFB 580/Universitäten Halle und Jena, 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): Kompetenz und Wissen auf allen Ebenen. Handlungsbedarf im Kita-Bereich, in: Erziehung & Wissenschaft 4/2006, S. 16.
Rabe-Kleberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik, in: Hilde von Balluseck (Hg.), Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen, Verlag Barbara Budrich, Opladen/Farmington Hills, S. 237-250.
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 (1990): Jugendhilfe als Arbeitsmarkt, in: Detlev J. K. Peukert/Richard Münchmeier/Dieter Greese/Helga Oberloskamp/Karin Böllert/Hans-Uwe Otto/Hans Gängler/Gebhard Stein/Dieter Kreft/Gerholt Strack/Thomas Rauschenbach, Jugendhilfe. Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen. Materialien zum 8. Jugendbericht Bd. 1, Juventa-Verlag, München/Weinheim, S. 226-297.
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 (2009): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung – Herausforderungen an Politik, Qualifizierungsorte und Praxisfelder. Vortrag gehalten auf der Auftaktveranstaltung am 26. März 2009 in Berlin: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF); URL http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Praesentation_Prof._Dr._Rauschenbach.pdf (13.2.2011).
Rauschenbach, Thomas (2010): Die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte in der Diskussion, in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. Ergebnisse – Positionen – Perspektiven. Fachtagung am 8. Dezember 2010 in Berlin, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München, S. 7-13
Rauschenbach, Thomas (2013): Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive, in: Felix Berth/Angelika Diller/Ca-

rola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.), Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 15-37.
Rauschenbach, Thomas (Interview) (2014): „Erzieherin ist ein Bildungsberuf“, 7.3.2014, URL http://www.weiterbildungsinitiative.de/themen/ausbildung/interview-rauschenbach/ (19.7.2014).
Rauschenbach, Thomas/Karin Beher/Detlef Knauer (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt, Juventa-Verlag, Weinheim/München.
Rauschenbach, Thomas/Matthias Schilling (2009): Demografie und frühe Kindheit. Prognosen zum Platz- und Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1/2009, S. 17-36.
Rauschenbach, Thomas/Matthias Schilling (2013): Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen, in: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hg.), Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog, Beltz Juventa, Weinheim/Basel, S. 104-119.
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.
Reyer, Jürgen/Heidrun Kleine (1997): Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung, Lambertus-Verlag, Freiburg i. Br.
Roloff, Christine (1992): Professionalisierung und erzeugte Fachdistanz, in: Angelika Wetterer (Hg.), Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen, Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 132-143.
Rose, Lotte/Friederike Stibane (2013): Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Eine Analyse der Debatte und Projektpraxis, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München.
Rudolph, Brigitte (2010): Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München.
Rudolph, Brigitte (2012): Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel. Zukunftsperspektiven zur Ausbildung aus Sicht der Fachschulleitungen, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München.
Sabla, Kim-Patrick (2013): Professionalisierung und Geschlecht in der Kinder- und Jugendhilfe. Die Verberuflichung des Alltäglichen?, in: Jens Gillessen/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken, Institut für Hochschulforschung, Halle-Wittenberg, S. 118-127; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08_2/dhs_2013_1.pdf (14.6. 2015).
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, Verlag Huber, Bern.
Schäfer, Klaus (Interview) (2013): „Man sollte nicht so tun, als sei die Fachschule eine heimliche akademische Ausbildung“, in: Felix Berth/Angelika Diller/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.), Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 221-229.
Schavan, Annette (2008): Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung anlässlich des Bildungskongresses des Baden-Württembergischen Industrie- und Handelskammertages am 22. Januar 2008 in Ulm; URL http://www.bmbf.de/pub/mr_20080122_1.pdf (5.7.2008).
Schmidt, Bernhard/Horst Weishaupt (2008): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, in: Klaus-Jürgen Tillmann/Thomas Rauschenbach/Rudolf Tippelt/Horst Weishaupt

(Hg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2008, Barbara Budrich Verlag, Opladen/ Farmington Hills, S. 113-138.
Schmidt, Renate (2005): Rede der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Renate Schmidt, zum Thema „Kinder früh fördern – Grundstein für Bildung, Gerechtigkeit und Wohlstand" für den Gewerkschaftstag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft am 25. April 2005 in Erfurt; URL http://www.bmfsfj.de/root,did=27870, render=renderPrint.html (16.6.2006).
Schmidt, Thilo (2005): Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen, in: Zeitschrift für Pädagogik 5/2005, S. 713-730.
Schmidt-Hertha, Bernhard (2012): Forschung und Publikationskulturen, in: Werner Thole/ Hannelore Faulstich-Wieland/Klaus-Peter Horn/Horst Weishaupt/Ivo Züchner (Hg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2012, Barbara Budrich Verlag, Opladen/Berlin/ Toronto, S. 159-180.
Schnadt, Pia (2007): Durchlässigkeit durch Anrechnung. Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von ErzieherInnen, in: Klaus Fröhlich-Gildhoff/ Iris Nentwig-Gesemann/Pia Schnadt (Hg.), Neue Wege gehen. Entwicklungsfelder der Frühpädagogik, Ernst Reinhard Verlag, München, S. 47-48.
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/aktuelles/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 (2004b): Von unseren europäischen Nachbarn lernen. Tendenzen in der vorschulischen Bildung und Erziehung in Europa, in: KiTa aktuell MO 3/2004, S. 200-207.
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 (2005a): Gemeinsame Ausbildung von ErzieherInnen und LehrerInnen?, in: Erziehung & Wissenschaft Sachsen-Anhalt 5/2005, S. 11.
Schnurrer, Hertha (2005b): Von der „Kindergartentante" zur akademisch gebildeten Fachkraft, in: Erziehung & Wissenschaft Sachsen-Anhalt 1/2005, S. 7.
Schnurrer, Hertha (2005c): Vorschulische und schulische Einrichtingen in Schweden, in: Erziehung & Wissenschaft Sachsen-Anhalt 6/2005, S. 12.
Schomburg, Harald/Choni Flöther/Vera Wolf (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen. Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden, Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel), Kassel.
Schreiber, Norbert (2012): Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistenteninnen. Eine bundesweite Befragung der Leitungen von Berufsfachschulen: Zehn Fragen – Zehn Antworten, Deutsches Jugend Institut/WiFF, München; URL http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie18_Schreiber.pdf (3.10.2013).
Sell, Stefan (2005): Akademisierung der Erzieher/innenausbildung? Chancen und Grenzen einer Anhebung der Anhebung auf Hochschulniveau, in: KiTa spezial 3/2005, S. 19-23.
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; URL 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 vom 2. Dezember 2003, in: Amtsblatt Berlin Nr. 60, 19.12.2003, Berlin; URL http://infobub.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r1/blobs/pdf/recht/r_02292.pdf (12.4.2006).

SenBJS, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (2004): Das Berliner Bildungsprogramm. Für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt, Verlag das Netz, Berlin; URL http://www.senbjs.berlin.de/bildung/bildungspolitik/berliner_bildungsprogramm/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf (23.5.2006).

Sloane, Peter F.E./Bernadette Dilger (2005): The Competence Clash. Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung, in: bwp@Ausgabe Nr. 8, Juli 2005; URL http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf (12.4.2011).

Speth, Christine (2010): Qualifikationsrahmen Bildung und Erziehung im Lebenslauf (QR BEL), in: dies., Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft, Wiesbaden, S. 222-237.

Stamm, Margrit/Doris Edelmann (Hg.) (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Springer VS, Wiesbaden.

StatBA, Statistisches Bundesamt (1998–2003): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen (Fachserie 11, Reihe 2), Wiesbaden.

StatBA, Statistisches Bundesamt (2003): Finanzen und Steuern. Rechnungsergebnisse der öffentlichen Haushalte für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Fachserie 14, Reihe 3.4), Wiesbaden.

StatBA, Statistisches Bundesamt (2004): Statistik der Kinder- und Jugendhilfe 2002, Wiesbaden.

StatBA, Statistisches Bundesamt (2004a): Kindertagesbetreuung in Deutschland. Einrichtungen, Plätze, Personal und Kosten 1990–2002, Wiesbaden.

StatBA, Statistisches Bundesamt (2007): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen Schuljahr 2006/07, Fachserie 11, Reihe 2; URL http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildunForschung Kultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200077004,property=file.pdf (13.2.2011).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2007a): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen am 15.03.2006. Revidierte Ergebnisse, Erschienen am 24.10.2007.

StatBA, Statistisches Bundesamt (2010a): Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.2; URL https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PruefungenHochschulen2110420107004.pdf?__blob=publicationFile (28.3.2012).

StatBA 2010, Statistisches Bundesamt (2010b): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.4; URL www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440107004.pdf?__blob =publicationFile (28.3.2012).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2011): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen Schuljahr 2010/2011, Fachserie 11, Reihe 2; URL http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200117004,property=file.pdf (14.2.2011).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2011a): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2011. Erschienen am 08.11.2011, korrigiert am 12.12.2011; URL http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/Tageseinrichtungen Kindertagespflege5225402117005,property=file.xls (16.2.2011).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2012): Bildungsfinanzbericht 2012, Wiesbaden; URL https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht1023206127004.pdf;jsessionid=5A9167028B6E7DEB3A8B61437BCE9279.cae1?__blob=publicationFile (6.9.2013).
StatBA, Statistisches Bundesamt (2014): Berufliche Schulen (Fachserie 11, Reihe 2), Wiesbaden.
StatBA, Statistisches Bundesamt (o.J. [2013]): Bildungsausgaben. Ausgaben je Schüler/-in 2010. Wiesbaden; URL 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.
Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
Stieve, Claus (2013): Mehr Mut zur akademischen Professionalisierung. Ein Plädoyer für neue Anstrengungen beim Ausbau von kindheitspädagogischen Studiengängen, in: Felix Berth/Angelika Diller/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.), Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 187-199.
Stieve, Claus/Caroline Worsley/Rahel Dreyer (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern, Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/BAG-BEK, Köln; URL http://www.fbts.de/uploads/media/Studie_KindheitspaedagogIn_2014_BAG_BEK__StudiengangstagKindheit-opt1.pdf (24.6.2015).
Stoll, Evelyn/Reinhard Bispinck/Heiner Dribbusch/Fikret Öz (2014): Was verdienen Erzieherinnen und Erzieher? Eine Analyse von Einkommensdaten auf Basis der WSI-Lohnspiegel-Datenbank, Düsseldorf; URL http://www.lohnspiegel.de/dateien/erzieher-innen (17.9.2014).
Stranz, Gerhard (2012): Landesregierung NRW stellt fest: Anteil der Erzieher in Tageseinrichtungen geht zurück; URL http://bildungsklick.de/blog/81975/landesregierung-nrw-stellt-fest-anteil-der-erzieher-in-tageseinrichtungen-geht-zurueck (22.2.2012).
Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2011): Ausführliche Stellungnahme von GründungsteilnehmerInnen des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit zu aktuellen Entwicklungen im Rahmen der Ausgestaltung des DQR, 2.9.2011, URL http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Arbeitskreise/Studiengangstag/Stellungnahme_Studiengangstag_Paedagogik_der_Kindheit_Original.pdf (18.6.2014).
Thiersch, Renate/Dieter Höltershinken/Karl Neumann (Hg.) (1999): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze, Juventa, Weinheim/München.
Thole, Werner (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes, in: Zeitschrift für Pädagogik, 56, S. 206-222.
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.
Thomas, Bernd (2013): Von der Exotik zur Dominanz. Frauen und Männer im Lehramt für die Grundschule, in: Jens Gillessen/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken, Institut

für Hochschulforschung, Halle-Wittenberg, S. 138-149; auch unter http://www.hof.uni-halle. de/journal/texte/08_2/dhs_2013_1.pdf (14.6.2015).
Tietze, Wolfgang/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).
Tippelt, Horst (2012): Erziehungswissenschaft im Vergleich, in: Werner Thole, Werner/ Hannelore Faulstich-Wieland/Klaus-Peter Horn/Horst Weishaupt/Ivo Züchner (Hg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2012, Barbara Budrich Verlag, Opladen/Berlin/ Toronto, S. 215-226.
Tremp, Peter/Kurt Reusser (2007): Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung. Trends und Diskussionsfelder, in: Beiträge zur Lehrerbildung 1/2007, S. 5-13; URL http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2007/1/5 (12.6. 2010).
TU Dresden, 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/studium/master/makf/SO_MA_ChildhRes_Ausfertigung_24092009.pdf (20.12.2009).
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; URL http://www.vbe.de/uploads/media/041102abschluss papier.pdf (18.7.2006).
vbw, Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten, Waxmann Verlag, Münster.
Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin (APVO-Sozialpädagogik) vom 11.2.2006; URL http://www.kulturbuch-verlag.de/online/brv/D0014/F00652.pdf (15.2.2007).
Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK) vom 26. Mai 1999, zuletzt geändert durch Gesetz vom 11. Dezember 2004, Anlage E Bildungsgänge der Fachschule, in: SGV. NRW. 223.
Viernickel, Susanne (2008): Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals, in: Hans-Günther Roßbach/Hans-Peter Blossfeld (Hg.), Frühpädagogische Förderung in Institutionen (=Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 124-138.
Vogelfänger, Sabine (2010): Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen. Ergebnisse einer Interviewstudie, Deutsches Jugendinstitut/WiFF, München.
Weber, Max (1972 [1922]): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen.
Wegener, Kai (2010): Raufen, Toben, Spielen. Warum gibt es eigentlich so wenig Männer in Kindertageseinrichtungen?, in: KiTa HRS 2/2010, S. 8-10.
Wiemert, Heike/Stefan Heeg (2012): Kindertagespflege: Tätigkeitsfeld und Betreuungsform mit Potenzial. Ansätze einer qualitätsorientierten Weiterentwicklung. Unt. Mitarb. v. Martina Heitkötter, Deutsches Jugendinstitut/Universität Bielefeld, München.
Weinert, Franz E. (1999): Konzepte der Kompetenz, OECD, Paris.
Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, Beltz Verlag, Weinheim, S. 17-31.

Weiß, Karin/Susanne Stempinski/Marianne Schumann/Lis Keimeleder (2002): Qualifizierung in der Kindertagespflege. Das DJI-Curriculum „Fortbildung von Tagesmüttern“, Verlag Kallmeyer, Seelze-Velber.

Wetterer, Angelika (1997): Die Frauenuniversität als paradoxe Intervention. Theoretische Überlegungen zur Problematik und zu den Chancen der Geschlechter-Separation, in: Sigrid Metz-Göckel/Angelika Wetterer (Hg.), Vorausdenken – Querdenken – Nachdenken. Texte für Aylá Neusel, Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York, S. 263-278.

Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive, UVK, Konstanz.

Wieland, Wolfgang (1987): Platons Schriftkritik und die Grenzen der Mitteilbarkeit, in: Volker Bohn (Hg.), Romantik, Literatur und Philosophie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., S. 24-43.

WiFF-Fachtagung (2011): Dokumentation. Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. Ergebnisse – Positionen – Perspektiven. Fachtagung am 8. Dezember 2010 in Berlin, Deutsches Jugend Institut; URL http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Dokumentation_WiFF_Fachtagung_Qualifzierung_fruehp._Fachkraefte_an_Fach-_und_Hochschulen.pdf (3.10.2013).

Wilhelms-Breunig, Paula Charlotte (2013): Erziehungskonzepte der Krippeneinrichtungen der DDR. Eine vergleichende Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung. Dissertation, Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg; URL http://oops.uni-oldenburg.de/1954/1/wilerz13.pdf (15.4.2015).

Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen, Januar 2002, Köln.

Witz, Anne (1992): Professions and Patriarchy, Routledge, London/New York.

WKN, Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (Hg.) (2015): Folgeevaluation des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung e. V. (nifbe). Ergebnisbericht, Hannover; URL http://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2015/WKN-nifbe-19.122.pdf (4.8.2015).

Woolley, Anita Williams/Christopher F. Chabris/Alex Pentland/Nada Hashmi/Thomas W. Malone (2010): Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups, in: Science, 29.10.2010, S. 686-688.

Zech, Detlef (2011): Eine Stimme aus der Politik, in: Erzieherin.de, 1.3.2011; URL http://www. erzieherin.de/fachschulen-oder-hochschulen.html (4.7.2015).

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).

Züchner, Ivo/Kirsten Fuchs-Rechlin/Christiane Theisen/Lorette Göddeke/Manfred Bröring (2014): Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Beruf. Ein neues pädagogisches Ausbildungsprofil im Übergang in den Arbeitsmarkt, in: Kirsten Hanssen/Anke König/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.), Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, München, S. 31-46; URL http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Arbeitsplatz_Kita.pdf (15.5.2015).

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1: Qualität zuerst: Das empirische Wissen über die Wirkungen von Kindertagesbetreuung ... 26
Übersicht 2: Sprachregelungen im vorliegenden Report ... 29
Übersicht 3: Methodische Zugänge ... 33
Übersicht 4: Struktur der Darstellung: Die Erwartungen an die Akademisierung der Frühpädagogik ... 35
Übersicht 5: Deutscher Bildungsrat 1970 zum „Lernen im Kindergarten“ ... 42
Übersicht 6: Zentrale Elemente professionalisierten Erzieherinnenhandelns ... 47
Übersicht 7: Frühpädagogik an deutschen Hochschulen bis 2003 ... 56
Übersicht 8: Frühpädagogik an deutschen Hochschulen 2015 ... 57
Übersicht 9: Frühpädagogische Studiengänge 2015 ... 59
Übersicht 10: Frühpädagogische Angebote nach formalen Merkmalen ... 60
Übersicht 11: Ausbildungsstrukturen in der Frühpädagogik ... 63
Übersicht 12: Die vier zentralen Charakteristika eines Hochschulstudiums ... 73
Übersicht 13: Fachschule und Hochschule im Vergleich ... 77
Übersicht 14: Frühpädagogische Fachqualifikationsrahmen ... 84
Übersicht 15: Kompetenzsymptomatik frühpädagogischer Ausbildungsdokumente ... 88
Übersicht 16: Ausgewertete Dokumente ... 89
Übersicht 17: Gewichtung der beruflichen Handlungsfelder in den Fachqualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen ... 90
Übersicht 18: Vergleich Fachschule/FH-Bachelor: Gewichtung der beruflichen Handlungsfelder in den FQR und Ausbildungs-Studienprogrammen ... 91
Übersicht 19: Maßnahmen und Lernziele zur Theorie-Praxis-Verflechtung in fünf ausgewählten Dokumenten ... 92
Übersicht 20: Studentische Forschungserfahrung als Thema in ausgewählten FQRs und Studienprogrammen ... 94
Übersicht 21: Vergleich Fachschule/FH-Bachelor: Gewichtung von Wissenserwerb und Fähigkeits-/ Fertigkeitsentwicklung in den Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen ... 96
Übersicht 22: Beschreibungen von Kernkompetenzen in Fachqualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen ... 97
Übersicht 23: LAG Erzieherinnenausbildung NRW: Vergleich PiK-QR und NRW-Fachschullehrplan ... 101
Übersicht 24: Berufliche Anforderungen an Erzieher/innen ... 104
Übersicht 25: Zentrale formale Kennzeichen der Ausbildungsgänge an HSS, HNS und ASH ... 108
Übersicht 26: Präsenz der beruflichen Handlungsfelder in den Curricula von ASS, HNS und ASH ... 110
Übersicht 27: Präsenz von Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial in den Curricula von ASS, HNS und ASH ... 111
Übersicht 28: Präsenz von wissens-, könnens- und haltungsbezogenen Lernzielen in den Curricula von ASS, HNS und ASH ... 112
Übersicht 29: Basisdaten zum Prüfungswesen an ASS, HNS und ASH ... 114

Übersicht 30: Prüfungsanforderungen ASS, HNS und ASH im Vergleich 116
Übersicht 31: Methodenausbildungsanforderungen laut ausgewählten FQRs und Ausbildungs-/Studienprogrammen 123
Übersicht 32: Methodenspektrum im ASH Berlin-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter 125
Übersicht 33: Theorie-Praxis-Integration in einem FH-Bachelor-Studiengang 130
Übersicht 34: Professionsorientierungen in Abschlussarbeiten: Schema der Kernkategorien 133
Übersicht 35: Professionsorientierungen in Abschlussarbeiten: Ergebnisse in den Kernkategorien 139
Übersicht 36: Zufriedenheit mit der Berufsvorbereitung durch einzelne Lehr- bzw. Lernbereiche 142
Übersicht 37: Vorbereitung durch Ausbildung/Studium auf frühpädagogische Tätigkeiten: Anteile positiver Bewertungen 144
Übersicht 38: Qualitative Einschätzungen zu den Ausbildungsgängen an Fach- und Hochschulen 145
Übersicht 39: Historische Entwicklung des Erzieherinnenberufs in Stichworten 152
Übersicht 40: Kindergärtnerin in der DDR: Beruf für Frauen, aber kein Frauenberuf 159
Übersicht 41: Das Töpfchenfoto 161
Übersicht 42: Ausbildung der Fachkräfte mit Gruppenverantwortung in den jeweils meistbesuchten Tageseinrichtungen für Kinder in EU-Ländern 164
Übersicht 43: Ansiedlung der Frühpädagogik im Fach- bzw. Hochschulsektor in den EU-Staaten 165
Übersicht 44: Frühpädagogische Studiengänge in vier europäischen Ländern im Vergleich 166
Übersicht 45: Differenzierungen der frühpädagogischen Ausbildungen in der EU 167
Übersicht 46: Die Formelkompromisse des DQR 172
Übersicht 47: Die DQR-6-Einstufung aus der Sicht eines Einrichtungsträgers 173
Übersicht 48: Einflussfaktoren auf die Kostenentwicklung durch eine Akademisierung der Frühpädagogik 181
Übersicht 49: Direkte Ausbildungs-/Studienplatzkosten 184
Übersicht 50: Ausbildungs-/Studienplatzkosten unter Einbeziehung der Bildungsbiografien 186
Übersicht 51: Reale gesellschaftliche Ausbildungskosten pro dauerhaft verfügbarer frühpädagogischer Fachkraft 187
Übersicht 52: Ausbildungs- und Tätigkeitsstrukturen in der Frühpädagogik im engeren Sinne 190
Übersicht 53: Ausbildungs- und Tätigkeitsstrukturen in der Frühpädagogik im weiteren Sinne 192
Übersicht 54: Bedeutung der Ausbildungsangebote für die Qualitätsentwicklung der unmittelbaren Arbeit mit Kindern 195
Übersicht 55: Akademisierte Fachkräfte: Vorbehalte bei einzelnen Einrichtungsträgern 200
Übersicht 56: Tätigkeitsfelder frühpädagogischer HochschulabsolventInnen 201

Übersicht 57: Erzieher/innen-Absolventenzahlen der Fachschulen für Sozialpädagogik 1998–2003 207
Übersicht 58: Entwicklung der Schüler/innen-Zahlen an Fachschulen in den Berufsklassen „8630 Erzieherin“ und „8610 Sozialarbeit/ Sozialpädagogik“ nach Ländern 1998/1999 bis 2002/2003 210
Übersicht 59: Fluktuation aus dem Erzieher/innen-Beruf: Modellrechnung 1994 bis 2003 212
Übersicht 60: Akute potenzielle Gründe für einen Stellenwechsel 214
Übersicht 61: Prognose des Berufsverbleibs und möglicher Ausstiegsgründe..... 214
Übersicht 62: Die Männer-Kita 218
Übersicht 63: Die Entstehung der Männer-Kita ganz ohne Männer 218
Übersicht 64: Kommentare zu Unterschieden männlichen und weiblichen Erziehungsverhaltens (Fachschüler/innen- und Studierendenbefragung) 223
Übersicht 65: Kommentare zu Teameffekten der Anwesenheit von Männern (Fachschüler/innen- und Studierendenbefragung) 227
Übersicht 66: Interviewaussagen zu den Motiven der Ausbildungs- und Berufswahl 230
Übersicht 67: Anteile männlicher und weiblicher Schüler im Ausbildungsgang Kinderpflege in den Schuljahren 2006/2007 und 2010/2011..... 234
Übersicht 68: Anteile männlicher und weiblicher Schüler im Ausbildungsgang Sozialassistenz bzw. Sozialpädagogische Assistenz in den Schuljahren 2006/2007 und 2010/2011 235
Übersicht 69: Gesamtrechnung der Anteile männlicher und weiblicher Schüler der wichtigsten Ausbildungsgänge mit beruflicher Einsatzmöglichkeit Kindertagesstätte, Ausbildungsjahre 2006/2007 und 2010/2011..... 236
Übersicht 70: Männliche und weibliche Schüler im Bildungsgang Erziehung an Fachschulen für Sozialpädagogik 2006/2007 und 2010/2011 237
Übersicht 71: Anteile männlicher und weiblicher Bewerber für frühpädagogische Studiengänge 238
Übersicht 72: Verwendbare Antworten der Hochschulen zur Darstellung der Geschlechterrelationen der Studierenden in frühpädagogischen Studiengängen 239
Übersicht 73: Anteile männlicher und weiblicher Studierender in frühpädagogischen Studiengängen 239
Übersicht 74: Anteile männlicher und weiblicher Beschäftigter im Freiwilligendienst in Kindertageseinrichtungen 241
Übersicht 75: Anteile männlicher und weiblicher Zweit- und Ergänzungskräfte in Kindertageseinrichtungen 242
Übersicht 76: Alter männlicher und weiblicher Zweit- und Ergänzungskräfte in Kindertageseinrichtungen nach Alterskohorten (2011) 243
Übersicht 77: Anteile männlicher und weiblicher Beschäftigter als Gruppenleitung in Kindertageseinrichtungen 243
Übersicht 78: Alter männlicher und weiblicher Beschäftigter als Gruppenleitung in Kindertageseinrichtungen (2011)..... 244
Übersicht 79: Anteile von Frauen und Männern an den Kita-Leitungen..... 245
Übersicht 80: Alter von Kita-leitenden Frauen und Männern (2011) 245

Übersicht 81: Anteile männlicher und weiblicher Mitarbeiter in Einrichtungsträgern von Kitas (2011) ... 247
Übersicht 82: Anteile an männlichem und weiblichem Personal in Leitungspositionen von Kita-Einrichtungsträgern (2011) ... 248
Übersicht 83: Anteile männlichen und weiblichenLehrpersonals in Berufsfachschulen und Fachschulen für Sozialpädagogik (2011) ... 249
Übersicht 84: Anteile männlichen und weiblichen Leitungspersonals an Berufsschulen mit frühpädagogischem Ausbildungsangebot (2011) ... 249
Übersicht 85: Anteile männlichen und weiblichen Leitungspersonals an Fachschulen für Sozialpädagogik (2011) ... 250
Übersicht 86: Anteile männlichen und weiblichen Lehrpersonals bei Fort- und Weiterbildungsträgern (2011) ... 251
Übersicht 87: Anteile männlichen und weiblichen Leitungspersonals bei Fort- und Weiterbildungsträgern (2011) ... 251
Übersicht 88: Anteile männlicher und weiblicher Bewerbungen für Professuren in frühpädagogischen Studiengängen an Berufsakademien/Fachhochschulen ... 252
Übersicht 89: Anteile männlicher und weiblicher Professoren in frühpädagogischen Studiengängen an Berufsakademien/Fachhochschulen (2011) ... 253
Übersicht 90: Frühpädagogische Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen/Universitäten: Frauen/Männer unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern (2011) ... 254
Übersicht 91: Frühpädagogische Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen/Universitäten: Frauen/Männer unter den Professoren (2011) ... 255
Übersicht 92: Geschlechteranteile in den wichtigsten Positionen des Tätigkeitsfeldes Frühpädagogik (2011) ... 256
Übersicht 93: Relationen Frauen/Männer in den Ausbildungsvarianten (2011) ... 257
Übersicht 94: Geschlechteranteile in der Frühpädagogik nach Positionen (2011; in %) ... 259
Übersicht 95: Veränderungen des Frauenanteils in Bereichen, die für die unmittelbare Arbeit mit Kindern unter sechs Jahren relevant sind, von 2006 bis 2011 ... 260
Übersicht 96: Lehrdeputatsermäßigungen an Fachhochschulen ... 279
Übersicht 97: Kalkulation der individuellen Forschungszeitressourcen von FH-ProfessorInnen im Vergleich zu UniversitätsprofessorInnen ... 282
Übersicht 98: Überregional orientierte Einrichtungen und Netzwerke ... 286
Übersicht 99: Hochschulübergreifende regionale Forschungs- und Vernetzungsstrukturen ... 287
Übersicht 100: Strukturen innerhalb einzelner Hochschulen ... 290
Übersicht 101: Forschungs- und Vernetzungsstrukturen Frühe Bildung/ frühe Kindheit auf einen Blick ... 292
Übersicht 102: Ähnlichkeiten der frühpädagogischen Forschung 1965ff. und heute ... 296
Übersicht 103: Wünschenswerte Forschungsperspektiven zur frühkindlichen Sozialisation ... 299

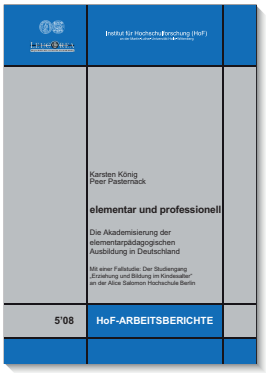
Übersicht 104: Fachliche Herkünfte von ProfessorInnen in frühpädagogischen Studiengängen an Berufsakademien/Fachhochschulen nach Fächergruppen (2011) 300
Übersicht 105: Frühpädagogische Aufsatzthemen in der „Zeitschrift für Pädagogik“ 1960 bis 2014, in Prozent aller Aufsätze eines Jahres 303
Übersicht 106: Artikel zu frühkindlicher Bildung in ZfP und ZfE 304
Übersicht 107: Anteil der Habilitationen und Dissertationen mit frühkindlichem Bezug in der Bibliografie der „Zeitschrift für Pädagogik“ 305
Übersicht 108: Zusammenfassung des Forschungsressourcenzuwachses und von ausgewählten Leistungsergebnissen 310
Übersicht 109: Zeitleiste: Die Entwicklungen in der Frühpädagogik 2004–2014.... 324
Übersicht 110: Anerkennung von vorherigen fachlich einschlägigen Ausbildungsleistungen durch die Hochschulen 335
Übersicht 111: Entscheidungsfragen für Ausbildungsinteressentinnen/ -interessenten..... 336

Die Studien aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF) zur Professionalisierung der Frühpädagogik

Die Untersuchungen, deren Ergebnisse hier zusammenfassend dokumentiert sind, waren von 2005 bis 2015 durchgeführt worden. Dazu wurden jeweils die Ergebnisse publiziert, wobei zahlreiche Details vertiefte Behandlung erfuhren, welche im vorliegenden Band aus Platzgründen nicht oder nur gekürzt verhandelt werden konnten:

Peer Pasternack / Arne Schildberg / Ursula Rabe-Kleberg / Kathrin Bock-Famulla / Franziska Larrá: **Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich**, hrsg. von der Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 2005, 268 S., ISBN 3-87966-442-0.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung widmet sich dem Thema „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“. HoF lieferte dazu eine bildungsökonomische Untersuchung der Kosten, die eine Akademisierung der Frühpädagogik bzw. des Erzieher/innen-Berufs verursachen würde. Berechnet werden hierzu Ausbildungskosten, Arbeitskosten und Kosten, die sich aus einer Veränderung des Gefüges der Ausbildungsinstitutionen (Fachschulen, Fachhochschulen, Universitäten) ergeben würden.



Karsten König / Peer Pasternack: **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, 158 S. ISBN 978-3-937573-15-1. Online unter http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id= 149

In Deutschland kam die Frühpädagogik an Hochschulen bis vor wenigen Jahren nur in Spurenelementen vor. Seit 2004 gibt es an deutschen Hochschulen zahlreiche Studiengänge für Frühpädagogik an deutschen Hochschulen. Damit wird eine Anomalie beseitigt: In nahezu allen EU-Staaten ist die Ausbildung für den frühkindlichen Bereich bereits akademisiert. Die

2004 einsetzende, inzwischen sehr dynamische Entwicklung auch in Deutschland wird in der Studie dokumentiert und professionstheoretisch, international und hinsichtlich des bestehenden Ausbildungssystems (Fachschulen für Sozialpädagogik) eingeordnet. Dies wird verbunden mit einer Fallstudie: Zweieinhalb Jahre hatten die Autoren den Modellstudiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin wissenschaftlich begleitet.

Peer Pasternack / Henning Schulze: **Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung**, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg 2010. 76 S. Online unter http://www.hof.uni-halle.de/da teien/ab_2_ 2010.pdf

Die dynamischen Entwicklungen im frühpädagogischen Ausbildungssektor wecken das Bedürfnis nach stärkerer Vergleichbarkeit. Dem widmet sich das Gutachten: Welche frühpädagogischen Ausbildungen werden angeboten? Welche internen Strukturen weist die frühpädagogische Ausbildungslandschaft auf? Wie verhalten sich Fachschul- und Hochschulausbildungen zueinander? Inwiefern sind Vergleiche von Qualifikationsrahmen und Curricula geeignet, Aussagen zur Qualität der Studiengänge zu treffen? Im Ergebnis werden alternative Analysen zur Bewertung von Qualität und Wirkungen der frühpädagogischen Ausbildungsangebote vorgeschlagen und begründet.

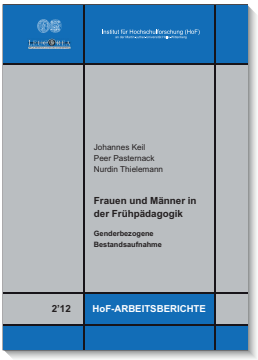
Johannes Keil / Peer Pasternack: **Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik**, Institut für Hochschulforschung, Halle-Wittenberg 2011, 139 S. Online unter www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_ 2011.pdf

Die dynamischen Entwicklungen im frühpädagogischen Ausbildungssektor – Reformen in der Fachschulausbildung und Akademisierung unter Beteiligung sämtlicher Sektoren des tertiären Bereichs – wecken das Bedürfnis nach stärkerer Vergleichbarkeit. Dem widmet sich diese vergleichende Auswertung von Ausbildungsdokumenten. Im Mittelpunkt stehen die Fragen: Welchen Grad an Kompetenzorientierung weisen die Ausbildungsgänge auf? In welchem Maß bilden die Ausbildungsdokumente berufliche Handlungsfelder der Frühpädagogik ab? Inwieweit finden sich Elemente mit hohem Professionalisierungspotenzial? Welche Kernkompetenzen werden definiert? Welche Unterschiede bestehen zwischen akademischen und nichtakademischen Ausbildungen?

Johannes Keil / Peer Pasternack: **Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick**, unt. Mitarb. v. Yvonne Anders, Andrea Binder, Hans Gängler, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Anne Levin, Manfred Müller-Neuendorf, Iris Nentwig-Gesemann, Monika Pfaller-Rott, Volker Pudzich, Simone Stelzmüller und Mathias Tuffentsammer, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart 2011, 114 S. Online unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RobertBoschStiftung_Studie_PiK_2011_Ausbildungswege.pdf

Welche Charakteristika weisen die frühpädagogischen Ausbildungsangebote auf den unterschiedlichen Ebenen auf, aber auch welche Gemeinsamkeiten sind zwischen ihnen zu finden? Hierfür werden die frühpädagogischen Fachqualifikationsrahmen hinsichtlich inhaltlicher und struktureller Überschneidungen wie Abgrenzungen ausgewert, das Ausbildungs- sowie das Berufsfeld systematisiert und die Institutionentypen Fachschule für Sozialpädagogik und Hochschule vergleichend dargestellt. Ein „Erweitertes Qualifikationsprofil" beschreibt jeweils für die Fachschul-, Bachelor- und Masterebene die zu erwerbenden Kompetenzen, gegliedert nach beruflichen Handlungsfeldern und Prozessschritten frühpädagogischen Handelns.

Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: **Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme**, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2012, 50 S. Online unter http://www.hof. uni-halle.de/dateien/ab_2_2012.pdf



Korreliert der Grad der Qualifikationsvoraussetzungen, Attraktivität und Verantwortungsfülle beruflicher Positionen in der Frühpädagogik mit bestimmten Mustern ihrer geschlechtsspezifischen Besetzung? Dazu liefert der Report im Sinne einer geschlechtsspezifischen Eröffnungsbilanz erstmals einen Gesamtüberblick zur Präsenz von Frauen und Männern in den verschiedenen – u.a. hinsichtlich ihrer Attraktivität differenzierten – Berufspositionen des frühpädagogischen Feldes. Zentrale Ergebnisse: Auf allen Ebenen des frühpädagogischen Bereichs dominieren Frauen quantitativ; diese Dominanz streut zwischen 56 und 97 %. Im Bereich der Leitungs- und Anleitungsfunktionen ist der Männeranteil deutlich höher als in der unmittelbaren Gruppenarbeit. Die Teil-Akademisierung hat – gegen alle Erwartungen – bislang noch nicht zu einer Erhöhung des Männeranteils in der Frühpädagogik geführt.

Jens Gillessen / Johannes Keil / Peer Pasternack (Hg.): **Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken**, Institut für Hochschulforschung, Halle-Wittenberg 2013, 198 S. ISBN 978-3-93 7573-36-6. Online unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08_2/ dhs_2013_1.pdf

Die Soziale Arbeit, die Betreuung von Kleinkindern sowie die von Hebammen und Entbindungshelfern geleistete Geburtshilfe haben eines gemein: Sie sind weiblich dominiert und seit einiger Zeit Gegenstände einer Professionalisierung durch Akademisierung. Hier drohen jedoch Zielkonflikte. Mit Professionalisierungsprozessen verbinden sich typischerweise auch geschlechtsspezifische Schließungs- bzw. Marginalisierungsprozesse: Die neu entstehenden beruflichen Chancen werden tendenziell eher von Männern als von Frauen in berufliche Karrieren umgemünzt, während die Kerntätigkeiten weiterhin von Frauen ausgeübt werden. Neben den genannten Berufsfeldern werden die Ingenieurwissenschaften und das Grundschullehramt behandelt.

Peer Pasternack / Johannes Keil: **Vom ‚mütterlichen' Beruf zur gestuften Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik**, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 107 S. ISBN 978-3-9375 73-38-0. Online unter http://www.hof.uni-halle. de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen3.pdf

Die Handreichung präsentiert griffig und niedrigschwellig zentrale Themen der Professionalisierung im Bereich der frühkindlichen Bildung. Es geht um die kurvenreiche Professionalisierungsgeschichte der Frühpädagogik seit dem 19. Jahrhundert, die Frühpädagogik in Deutschland im europäischen Vergleich, Professionalisierung und Berufsrollenvielfalt, die Aufwertung eines ‚Frauenberufs', die Teilakademisierung der Frühpädagogik, den Vergleich der einschlägigen Fachschul- und Hochschulausbildungen, Kompetenzorientierung, die Theorie-Praxis-Verflechtung in den Ausbildungen, die Kriterien der individuellen Entscheidung für den richtigen Ausbildungsgang, Berufszufriedenheit, die Kosten der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs und die quantitativen Geschlechterverhältnisse in der Frühpädagogik.

Artikel

Peer Pasternack / Arne Schildberg: *Unbezahlbar? Die Kosten einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung,* in: die hochschule 2/2005, S. 155-188.

Peer Pasternack / Arne Schildberg: *Die Kostenauswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung,* in: Forum Jugendhilfe 1/2006, S. 67-78.

Peer Pasternack: *Elementarpädagogik als FH-Zukunftsfeld,* in: die neue hochschule 2/2006, S. 16-19.

Peer Pasternack / Arne Schildberg: *Kindergärtner/innen von der Hochschule? Personalkostenentwicklung und die Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs,* in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 1/2006, S. 116-133.

Peer Pasternack: *Elementarpädagogik als Zukunftsfeld der Fachhochschulen,* in: Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Pia Schnadt (Hg.), Neue Wege gehen. Entwicklungsfelder der Frühpädagogik, Reinhardt Verlag, München 2007, S. 12-20.

Peer Pasternack: *Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen,* in: Hilde von Balluseck (Hg.), Professionalisierung der Frühpädagogik, Barbara Budrich Verlag, Opladen 2008, S. 37-50.

Peer Pasternack: *Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen. Stand: 8/2008,* in: erzieherin-online, 26.10.2008, 10 S.; URL http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/pasternack_fruehpaed.pdf

Peer Pasternack: *Neue Qualität? Die frühpädagogischen Hochschulstudiengänge,* in: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 5/2010, S. 26-29.

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

Peer Pasternack: *Fachschulen und Hochschulen in der Frühpädagogik: Möglichkeiten einer Annäherung,* in: ErzieherIn.de, 1.3.2011; URL http://www.erzieherin.de/fachschulen-oder-hochschulen.html

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.

Peer Pasternack: *Akademisierung der Frühpädagogik,* in: ders., HoF-Report 2006 – 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2011, S. 40-44.

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.

Jens Gillessen / Johannes Keil / Peer Pasternack: *Professionalisierungsprozesse und Geschlecht,* in: dies. (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken (=die hochschule 1/2013), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, S. 7-19.

Peer Pasternack: *Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung. Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen,* in: ebd., S. 58-78.

Johannes Keil: *Professionsverständnisse in der Frühpädagogik. Genderspezifische Konsequenzen der bisherigen Teilakademisierung,* in: ebd., S. 88-106.

Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: *Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Eine genderbezogene Bestandsaufnahme,* in: Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 1/2013, S. 129-137.

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.

Peer Pasternack: *Ein Jahrzehnt Teilakademisierung der Frühpädagogik. Die eingelösten und uneingelösten Erwartungen,* in: Jugendhilfe 3/2015, S. 172-177.

Johannes Keil / Peer Pasternack: *10 Jahre Akademisierung der Frühpädagogik. Ergebnisse einer Befragung unter AbsolventInnen fach- und hochschulischer Ausbildungen,* in: Annette Schmidt/Anja Schwentesius/Elena Sterdt (Hg.), Neue Wege für frühe Bildung, Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2015, S. 85-96.

Peer Pasternack: *Deutscher Qualifikationsrahmen, Niveau 6. Kontrovers, aber auch bedeutsam für die Praxis?,* in: Kita aktuell 11/2015 [i. Ersch.]

AutorInnen

Jens Gillessen, Dr. phil., 2012-2014 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). 2014-2015 Visiting Scholar an der Stanford University (California), seit 2015 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Philosophie der Universität Leipzig.
eMail: jens.gillessen@uni-leipzig.de

Daniel Hechler M.A., seit 2002 studentischer, seit 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter, seit 2011 Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung und Redakteur der Zeitschrift „die hochschule".
eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Johannes Keil, Dr. phil., 2010-2014 Projektmitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Seit 2015 Lehrbeauftragter im Studiengang „Sozialpädagogik & Management" der Fachhochschule Dresden.
eMail: johannes.keil@hof.uni-halle.de

Karsten König, Dipl.-Soziol., 2002-2013 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Seit 2014 Dozent an der Fachhochschule Dresden.
eMail: kkoenig@fh-dresden.eu

Peer Pasternack, Prof. Dr., seit 2004 Forschungsdirektor bzw. Direktor des Instituts für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF).
eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; http://www.peer-pasternack.de

Arne Schildberg, Dipl.-Verwaltungswissenschaftler, 2004-2005 Projektmitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Dann Referent der Friedrich-Ebert-Stiftung und der SPD Sachsen, 2010-2014 Büroleiter der Friedrich-Ebert-Stiftung in Addis Abeba (Äthiopien), seit 2015 Referent Internationale Politikanalyse der Friedrich-Ebert-Stiftung.
eMail: Arne.Schildberg@fes.de

Christoph Schubert M.A., 2011-2014 freier Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Seit 2013 Stipendiat im Internationalen Graduiertenkolleg „Formwandel der Bürgergesellschaft. Japan und Deutschland im Vergleich" an der MLU Halle-Wittenberg – Arbeit an einer Dissertation „Bürgerschaftliches Engagement als Reaktion auf den demografischen Wandel. Fallstudien in stark schrumpfenden Gemeinden".
eMail: christoph.schubert@igkbuerger.uni-halle.de

Viola Strittmatter M.A., 2007-2010 Projektmitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Danach Elternzeit, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FU Berlin im Team Studienstrukturentwicklung, Elternzeit, dann im BMBF-Projekt „Offene Hochschulen“ an der Diakonie-FH in Bielefeld und – aktuell – Elternzeit.
eMail: viola.strittmatter@gmail.com

Nurdin Thielemann, Dipl.-Soziologe, 2011-2012 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Seit 2012 an der Erziehungswissenschaftlichen Falkultät der MLU Halle-Wittenberg Arbeit an einer Dissertation „Auf fremdem Territorium? Mechanismen, symbolische Kämpfe und Bewältigungsstrategien in Kitas mit männlichen Erziehern“. Aktuell zudem im Schuldienst Sachsen-Anhalts zur Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund angestellt.
eMail: nurdin.thielemann@paedagogik.uni-halle.de

Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Justus Henke / Peer Pasternack / Steffen Zierold (Hg.): *Schaltzentralen der Regionalentwicklung: Hochschulen in Schrumpfungsregionen*, unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Romy Höhne, Tim Hutschenreuter, Benjamin Köhler, Isabell Maue, Sarah Schmid und Sebastian Schneider, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 330 S.

Peer Pasternack: *Akademische Medizin in der DDR. 25 Jahre Aufarbeitung 1990–2014*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 274 S.

Roland Bloch / Monique Lathan / Alexander Mitterle / Doreen Trümpler / Carsten Würmann: *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 274 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Wissensregion Sachsen-Anhalt. Hochschule, Bildung und Wissenschaft: Die Expertisen aus Wittenberg*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 225 S.

Johannes Keil: *Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945-1989*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 358 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Die Bildungs-IBA. Bildung als Ressource im demografischen Wandel: Die Internationale Bauausstellung „Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 504 S.

Romy Hilbrich / Karin Hildebrandt / Robert Schuster (Hg.): *Aufwertung von Lehre oder Abwertung der Professur? Die Lehrprofessur im Spannungsfeld von Lehre, Forschung und Geschlecht*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 330 S.

Reinhard Kreckel / Karin Zimmermann: *Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 277 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 571 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? Studienreform 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. Fallstudien 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.

Weitere Buchveröffentlichungen aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF)

Michael Fritsch / Peer Pasternack / Mirko Titze (Hg.): *Schrumpfende Regionen – dynamische Hochschulen. Hochschulstrategien im demografischen Wandel*, Springer VS-Verlag, Wiesbaden 2015, 302 S.

Verbundprojekt Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre (Hrsg.): *Damit das Studium für alle passt. Konzepte und Beispiele guter Praxis aus Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt*, Halle-Wittenberg 2015, 144 S.

Peer Pasternack: *Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten*, Bielefeld 2014, 224 S.

Benjamin Köhler / Isabell Maue / Peer Pasternack: *Sachsen-Anhalt-Forschungslandkarte Demografie,* Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2014, 84 S.

Peer Pasternack u.a.: *50 Jahre Streitfall Halle-Neustadt. Idee und Experiment. Lebensort und Provokation,* Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2014, 608 + XXXII S.

Peer Pasternack / Isabell Maue (Hg.): *Lebensqualität entwickeln in schrumpfenden Regionen. Die Demographie-Expertisen der Wissenschaft in Sachsen-Anhalt,* WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2013, 166 S.

Peer Pasternack / Reinhold Sackmann (Hg.): *Vier Anläufe: Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg. Bausteine zur lokalen Biografie des Fachs vom Ende des 19. bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts,* Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2013, 256 S.

Sebastian Bonk / Florian Key / Peer Pasternack (Hg.): *Rebellion im Plattenbau. Die Offene Arbeit in Halle-Neustadt 1977–1983. Katalog zur Ausstellung,* Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 48 S.

Klaus Friedrich / Peer Pasternack (Hg.): *Demographischer Wandel als Querschnittsaufgabe. Fallstudien der Expertenplattform „Demographischer Wandel" beim Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt,* Universitätsverlag Halle, Halle (Saale) 2012, 312 S.

Peer Pasternack: *Zwischen Halle-Novgorod und Halle-New Town. Der Ideenhaushalt Halle-Neustadts* (Der Hallesche Graureiher 2/12), Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 2012, 112 S.

Peer Pasternack / Thomas Erdmenger: *Hochschulen, demografischer Wandel und Regionalentwicklung. Der Fall Sachsen-Anhalt*, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2011, 134 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Scharniere & Netze. Kooperationen und Kooperationspotenziale zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen in Sachsen-Anhalt,* unt. Mitarb. v. Reinhard Kreckel und Martin Winter, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2011, 107 S.

Johannes Keil / Peer Pasternack: *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick,* unt. Mitarb. v. Yvonne Anders, Andrea Binder, Hans Gängler, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Anne Levin, Manfred Müller-Neuendorf, Iris Nentwig-Gesemann, Monika Pfaller-Rott, Volker Pudzich, Simone Stelzmüller u. Mathias Tuffentsammer, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart 2011, 114 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack (Red.): *Zukunftsgestaltung im demographischen Umbruch. Impulse und Handlungsoptionen aus Sicht der WZW-Expertenplattform „Demographischer Wandel in Sachsen-Anhalt",* WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2011, 68 S.

Enrique Fernández Darraz / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit. Jenseits von Markt und Staat: Hochschulen in der Weltgesellschaft,* Transcript Verlag, Bielefeld 2010, 200 S.

Yvonne Anger / Oliver Gebhardt / Karsten König / Peer Pasternack: *Das Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt (WZW) im Schnittpunkt von Anspruchsgruppen aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit,* WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2010, 111 S.

Peer Pasternack / Carsten von Wissel: *Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945,* Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2009, 83 S. URL http://www.boeck ler.de/pdf/p_arbp_204.pdf.

Daniel Hechler / Jens Hüttmann / Ulrich Mählert / Peer Pasternack (Hg.): *Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte. Handbuch,* Metropol Verlag, Berlin 2009, 292 S.

Jens Hüttmann: *DDR-Geschichte und ihre Forscher. Akteure und Konjunkturen der bundesdeutschen DDR-Forschung,* Metropol-Verlag, Berlin 2008, 420 S.

Nicolai Genov / Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziologische Zeitgeschichte. Helmut Steiner zum 70. Geburtstag,* Edition Sigma, Berlin 2007, 334 S.

Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005,* CD-ROM-Edition, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur/Institut für Hochschulforschung, Berlin/Wittenberg 2006.

Manfred Stock: *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Eine theorievergleichende Analyse zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne,* VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005, 398 S.

Peer Pasternack / Roland Bloch / Claudius Gellert / Michael Hölscher / Reinhard Kreckel / Dirk Lewin / Irene Lischka / Arne Schildberg: *Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich,* bm:bwk, Wien 2005, 227 S.

Peer Pasternack / Arne Schildberg / Ursula Rabe-Kleberg / Kathrin Bock-Famulla / Franziska Larrá: *Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich,* Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 2005.

Peer Pasternack / Falk Bretschneider: *Handwörterbuch der Hochschulreform,* UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 221 S.

Barbara M. Kehm (Hg.): *Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland,* Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel & HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Kassel/Wittenberg 2005, 404 S.

Peer Pasternack: *Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin,* UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 253 S.

Manfred Stock / Helmut Köhler: *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989,* Leske + Budrich, Opladen 2004, 153 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack / Ulrich Mählert (Hg.): *DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung,* Metropol-Verlag, Berlin 2004, 310 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack (Hg.): *Wissensspuren. Bildung und Wissenschaft in Wittenberg nach 1945,* Drei-Kastanien-Verlag, Wittenberg 2004, 414 S.

Barbara M. Kehm / Dirk Lewin / Sergej Stoetzer: *Förderung ausländischer Gastdozenten zu Lehrtätigkeiten an deutschen Hochschulen. Programmstudie,* Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn 2003, 91 S.

Altmiks, Peter: *Zur Reform der Finanzierung der Hochschulausbildung in Deutschland. Ein bildungsökonomischer Vergleich der USA, der Niederlande und Deutschland,* Verlag Monsenstein u. Vannerdat, Münster 2003, 355 S.

Peer Pasternack: *177 Jahre. Zwischen Universitätsschließung und Gründung der Stiftung Leucorea: Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817–1994,* Stiftung Leucorea an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2002, 122 S.

Martin Winter / Thomas Reil (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis,* W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2002, 192 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. Handbuch,* Schüren Verlag, Marburg 2001, 336 S.

Peer Pasternack / Thomas Neie (Hg.): *stud. ost 1989–1999. Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2000, 464 S.

Monika Gibas / Peer Pasternack (Hg.): *Sozialistisch behaust & bekunstet. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR,* Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 1999, 246 S.

Barbara M. Kehm: *Higher Education in Germany. Developments Problems, Future Perspectives,* CEPES, Bucarest 1999, 145 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97,* Leipzig 1998, 234 S.

Gertraude Buck-Bechler / Hans-Dieter Schaefer / Carl-Hellmut Wagemann (Hg.): *Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung,* Deutscher Studien-Verlag, Weinheim 1997, 698 S.

HoF-Handreichungen

Online unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/handreichungen.htm

Justus Henke / Romy Höhne / Peer Pasternack / Sebastian Schneider: *Mission possible – Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel*, Halle-Wittenberg 2014, 118 S.

Jens Gillessen / Isabell Maue (Hg.): *Knowledge Europe – EU-Strukturfondsfinanzierung für wissenschaftliche Einrichtungen*, Halle-Wittenberg 2014, 127 S.

Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Überregional basierte Regionalität. Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen. Kommentierte Thesen,* unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Jens Gillessen, Daniel Hechler, Justus Henke und Romy Höhne, Halle-Wittenberg 2014, 120 S.

Peer Pasternack / Johannes Keil: *Vom ‚mütterlichen' Beruf zur differenzierten Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik,* Halle-Wittenberg 2013, 107 S.

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

Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang,* Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung,* Halle-Wittenberg 2012, 99 S.

Peer Pasternack / Tim Hutschenreuter (Red.)

HoF-Lieferungen

Die Buchpublikationen des Instituts für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)

Halle-Wittenberg 2013, 88 S.
ISBN 978-3-937573-41-0

Auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/01_hof_buecher_katalog_2013.pdf

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben für das Institut für Hochschulforschung (HoF) von Peer Pasternack. Redaktion: Daniel Hechler

Ältere Hefte online unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/archiv.htm

Themenhefte:

Peer Pasternack / Daniel Hechler (Hrsg.): *Ein Vierteljahrhundert später. Zur politischen Geschichte der DDR-Wissenschaft* (2015, 185 S., 17,50)

Susen Seidel / Franziska Wielepp (Hg.): *Diverses. Heterogenität an der Hochschule* (2014, 216 S., € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (2014, 226 S., € 17,50)

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

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

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.; € 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.; € 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)

HoF-Arbeitsberichte 2011-2015

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

3'15: Peggy Trautwein: *Lehrpersonal und Lehrqualität. Personalstruktur und Weiterbildungschancen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Thomas Berg, Sabine Gabriel, Peer Pasternack, Annika Rathmann und Claudia Wendt, 44 S.

2'15: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen*, 107 S.

1'15: Peggy Trautwein: *Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre. Ergebnisse der Studierendenbefragung 2013 an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Jens Gillessen, Christoph Schubert, Peer Pasternack und Sebastian Bonk, 116 S.

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: Zierold, Steffen: *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 Professionalisierung.* 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: Anja Franz / Claudia Kieslich / Robert Schuster / Doreen Trümpler: *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform,* 85 S.

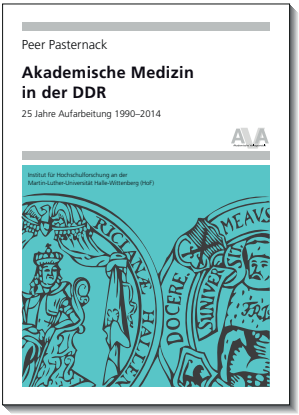
2'11 Johannes Keil / Peer Pasternack: *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik*, 139 S.

Peer Pasternack

Akademische Medizin in der DDR

25 Jahre Aufarbeitung 1990–2014

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 273 S.
ISBN 978-3-931982-92-8. € 19,90



Die Hochschulmedizin spielt immer eine gewisse Sonderrolle im Hochschulwesen, so auch in der DDR und in den Jahren des Umbaus nach 1990. Einschlägige Fragen weckten besonderes Interesse: In welcher Weise waren die medizinische Forschung und Ausbildung politisch kontaminiert worden? Welche Resistenzen hatte die akademische Medizin gegen nichtfachliche Interventionen auszubilden vermocht? Wie gelang es ihr, den hohen politischen Stellenwert, den die sog. Volksgesundheit genoss, für ihre eigenen Anliegen zu instrumentalisieren?

Unter solchen Fragen wird seit nunmehr 25 Jahren die akademische Medizin der DDR analysiert, dokumentiert und erinnert. Das geschieht in unterschiedlichen Kontexten: Fakultäten, Kliniken und Forschungsinstitute arbeiten ihre DDR-Geschichte auf, Kommissionen legen Untersuchungsberichte infolge skandalisierender Medienberichte vor, Zeitzeugen schreiben Autobiografien, Promovierende erarbeiten Dissertationsschriften, Zeithistoriker/innen betreiben Forschungs-und Dokumentationsprojekte. Entsprechend vielfältig sind die Zugangsweisen und Textsorten. Die meisten Arbeiten lassen sich einer der beiden typischen Zugangsweisen – Forschung oder Erinnerung – zuordnen. Im Ergebnis sind seit 1990 zur akademischen Medizin in der SBZ und DDR sowie zu ihrem Umbau nach 1989 über 400 selbstständige Publikationen inkl. Grauer Literatur erschienen – etwa 80.000 Druckseiten. Dieses Literaturmassiv wurde nun dokumentiert, systematisiert und ausgewertet.

Justus Henke / Peer Pasternack / Steffen Zierold (Hrsg.)

Schaltzentralen der Regionalentwicklung

Hochschulen in Schrumpfungsregionen

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 315 S.
ISBN 978-3-931982-93-5. € 23,00

Verfolgen Hochschulen explizite oder implizite Strategien, mit denen sie regional wirksam werden?

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels interessiert dies vor allem in Schrumpfungsregionen, da dort die Regionalentwicklung besonders kritisch ist. Entsprechend hoch sind in den demografisch herausgeforderten Regionen auch die Erwartungen, die sich an die Hochschulen richten. Aktivitäten und Strategien der ostdeutschen Hochschulen wurden recherchiert, systematisiert und ausgewertet. Für sechs Fallregionen, drei ost- und drei westdeutsche, sind zudem vergleichende Tiefensondierungen durchgeführt worden. Im Ergebnis können Hindernisse und Risikofaktoren sowie Lösungsansätze und Erfolgsfaktoren herausgearbeitet werden. Abschließend wird ein Modell regionalen Hochschulhandelns präsentiert.