

- Thole, W. (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. In: Thole et al., S. 271-294.
- Tietze, Wolfgang/Förster, Charis (2005): Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In: Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. Verlag Deutsches Jugendinstitut. München, S. 31-66.
- Tillmann, K.-J. (2008): Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 155-174.
- Völkel, P. (2002a). Kindliche Entwicklung aus konstruktivistischer Perspektive. In: Laewen/Andres, S. 103-158.
- Völkel, P. (2002b): Geteilte Bedeutung – Soziale Konstruktion. In: Laewen/Andres, S. 159-207.
- Zimmer, G. (2005) Die Informatisierung der Arbeit erfordert eine expansive Modernisierung der Berufsausbildung. In: Elsholz u.a., S. 13-47.

*Peer Pasternack*

## Die Akademisierung der Frühpädagogik – Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen

### 1. Was bedeutet Akademisierung?

Ein Hochschulstudium geht davon aus, dass sich die AbsolventInnen typischerweise in Normenkonflikten zu bewegen haben werden. Während des Studiums werden ihnen bestimmte Normensysteme vermittelt, doch in der beruflichen Praxis haben sie es dann zu einem wesentlichen Teil mit Abweichungen von diesen Normensysteme zu tun:

„Geistliche haben es mit Sündern und Ketzern zu tun, Richter mit Rechtsbrechern und streitenden Parteien, Lehrer mit dem abweichenden Verhalten des Jugendalters, Psychologen mit Patienten, die an ihren neurotischen Infantilismen hängen, Verwaltungsbeamte mit Bürgern und Politikern, die sich dem bürokratisch Notwendigen nicht fügen wollen, Architekten mit Bauherren und deren Idiosynkrasien, Ingenieure mit Betriebswirten, die ihren kreativen Entwürfen mit Kostenargumenten entgegentreten usw. Die Hochschulabsolventen müssen sich auf all das einlassen können, ohne die im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben, aber auch ohne sie ihrem Gegenüber in technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Mit beidem würde ihre Praxis an den Widerständen der Betroffenen scheitern“ (Lenhardt 2005: 101).

Hochschule bildet diese Normenkonflikte ab, indem sie interne Spannungen lebt, die sie erst als Hochschule (im Unterschied zur Schule) konstituieren: Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, akademische Freiheit und gesellschaftliche Verantwortung, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Spezialistentum und Generalistentum, Bildung und Ausbildung, Tradition und Innovation, Disziplinarität und Interdisziplinarität, 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. Die zentrale Spannung indes, 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 Autonomie, welche wiederum die Bewältigung anschließender Krisen erfolgswahrscheinlicher macht.

Wissenschaft, die nützlich in einem ganz praktischen Sinne sein möchte, muss also theoretisch höchst aktiv sein. Sie muss systematisch Krisen simulieren, nämlich Geltungskrisen von allgemein für gültig gehaltenem Wissen; sie muss ohne Not Routinen in Krisen verwandeln, indem sie erstere gleichsam künstlich in Zweifel zieht, und sie wird „paradoxal genau dadurch sich bewährendes Wissen“ erzeugen: „Der forschungslogische Fallibilismus... erspart damit der Praxis das naturwüchsige folgenreiche Scheitern von Überzeugungen“, das mit hohen Kosten verbunden wäre (ebd.).

Zugleich schafft Forschung damit Vorratswissen, das es ihr dann auch ermöglicht, die nicht simulierte, sondern bereits realen Probleme, die ihr von einer scheiternden Praxis angetragen werden, angemessen bearbeiten zu können. Angemessen heißt: Sie vermag die Problemhorizonte der Praktiker zu erweitern bzw. zu überschreiten und voranalytische Urteile durch wissenschaftliche Urteile zu ersetzen. Sie reformuliert nicht einfach die Probleme der Praxis, indem sie diese in eine wissenschaftliche Sprache übersetzt. Vielmehr kann sie – auf der Grundlage des gespeicherten Vorratswissens – Problemlösungswege vor dem Hintergrund der Kenntnis langfristiger Trends, vergleichbarer Fälle, relevanter Kontexte, prognostischer Wahrscheinlichkeiten, typischer Fehler, nicht intendierter Handlungsfolgen und alternativer Optionen aufzeigen.

Indem Studierende daran teilhaben, gewinnen sie die Souveränität, mit Situationen der Ungewissheit und konkurrierender Deutungen umzugehen. Das AbsolventInnenbild, von dem Hochschulbildung ausgehen muss, zeichnet eine AkteurIn, die in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastrige Entscheidungen – also Entscheidungen, die nicht nur sie, sondern auch andere berühren – treffen muss, die deshalb Situationsanalysen und Komplexitätsreduktionen solcher Art vornehmen können muss, wie sie auf Grund allein fachlicher Kenntnisse nicht vornehmbar sind.

Dafür muss sie zunächst rein technisch in der Lage sein, vorhandenes Wissen aktualisieren sowie effektiv neue Informationen aufnehmen und verarbeiten, Wesentliches von Unwesentlichem trennen, Ursache-Wirkungs-Bündel selektieren, Handlungsoptionen auswählen, Problemlösungsanordnungen organisieren und Prozesse steuern zu können. Um tatsächlich professionell handeln zu können, müssen diese technischen Befähigungen aber ergänzt sein um klientenbezogene fallanalytische Kompetenzen und die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau in krisenhaften Situation, verbunden mit Interventionsmut.

Dem dient die hochschulstudententypische Orientierung auf Professionalisierung, wie sie beispielsweise pädagogische Studiengänge kennzeichnet bzw. kennzeichnen soll. Dabei geht es neben Wissens- und Fähigkeitserwerb vor allem um die Ausprägung eines professionellen Habitus. Habitus stellt

die Verbindung zwischen internalisierter Erfahrung und Handeln her. Da professionelles Handeln fallgebundenes Handeln ist, ist routinisiertes Handlungswissen typischerweise unzureichend für die Bewältigung der jeweils einzelfallbezogenen Situationen. Solche sind gekennzeichnet durch prinzipielle Ungewissheit. Um diese Ungewissheit professionell bearbeiten zu können, muss die AkteurIn die Fallanalyse und die Reflexion des eigenen Handelns beherrschen. 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. 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.

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, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. Diesem Ziel dient – jenseits aller Debatten um eine „Idee der Universität“ oder „Humboldt ist tot“-Ausrufungen – die Forschungsbindung eines Hochschulstudiums:

„Schaut man sich genauer an, welcher Art die Kernkompetenzen sind, die offenbar über die Beschäftigungsfähigkeit entscheiden (kritisches und analytisches Denkvermögen, Argumentationsfähigkeit, Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten und Lernen, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit, Planungs-, Koordinations- und Managementfähigkeit, kooperatives Arbeitsverhalten usw.), so wird deutlich, dass die althergebrachten Humboldtschen Tugenden der gegenseitigen Befruchtung von Forschung und Lehre auch aus heutiger Sicht erstaunlich aktuell sind. Es überrascht, dass sich die Liste der für die Beschäftigungsfähigkeit relevanten Kompetenzen auf weiten Strecken mit den Kompetenzen deckt, die die moderne Forschung verlangt“ (Bourgeois 2002: 41).

Das Hochschulstudium enthält einige praktische Vorkehrungen, die sicherstellen sollen, dass es tatsächlich zu wissenschaftlicher 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, was im Regelfall durch die Promotion belegt wird;
- die Lehre findet forschungsgebunden statt, was formal dadurch gesichert wird, dass im Zeitbudget des Lehrpersonals ein gesicherter Forschungsanteil ausgewiesen ist;

- das Studium integriert in relevantem Umfang Selbststudienanteile, wodurch die selbstständige Erarbeitung von Wissen und Urteilsfähigkeit trainiert werden.

Auf dieser Grundlage müssen und können die Einzelfächer ihre spezifischen Wege bestimmen, auf denen ihre Studierenden die verschiedenen professionellen Merkmalsausprägungen erwerben. In der Frühpädagogik ist dieser Prozess im Gange.

## 2. Ist die Frühpädagogik in Deutschland akademisierungsbedürftig?

Pädagogisches Handeln ist Krisenbewältigung in Permanenz. Daher können pädagogisch Handelnde nicht wie technische Experten herangebildet werden, sondern müssen auf die Bewältigung nichtstandardisierbarer Situationen vorbereitet werden. Das gilt aus folgenden Gründen auch für ErzieherInnen:

- 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 ErzieherInnen ein breites, abstraktes Wissen auf den Umgang mit einzelnen Menschen anwenden müssen, wobei letztere auf die richtige Anwendung dieses Wissens existenziell angewiesen sind. Dabei 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 Handlungsdruck –, und das heißt: Sie müssen auch dann handeln, wenn es für ein auftretendes Problem noch kein verfügbares und erprobtes Problemlösungswissen gibt (vgl. (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).

Neben der Qualitätsverbesserung der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern sprechen weitere Gründe für eine flächendeckende Verankerung der ErzieherInnen-Ausbildung an Hochschulen:

1. Die Forschung über die vorschulische Lebens- und Bildungsphase in Deutschland ist nur sehr rudimentär ausgeprägt. Das wiederum ergibt sich insbesondere aus den geringen Hochschulressourcen in diesem pädagogischen Teilfeld. Um diese Ressourcen zu erweitern, werden zwingend Professuren benötigt: Denn im deutschen Hochschulsystem bilden Professuren den zentralen Ankerpunkt für Forschung – sowohl hinsichtlich der Personalkapazitäten in Gestalt von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, der Nachwuchsförderung qua Studienabschlussarbeiten und Promotionen, der Drittmittelinwerbung wie schließlich auch der Reputationskreditierung und -akkumulation. Hochschulprofessuren aber werden nur im Zusammenhang mit Studiengängen eingerichtet.
2. Die Ausbildung zur ErzieherIn ist bislang ein beruflicher Weg ohne größere Aufstiegschancen. Das macht diesen Weg für aufstiegsorientierte junge Leute – nicht zuletzt für Männer, die im frühpädagogischen Feld fast vollständig abwesend sind, wenig interessant.
3. Eine Akademisierung des ErzieherInnen-Berufs würde ein erhöhtes Sozialprestige, d.h. die Steigerung der öffentlichen Anerkennung des Berufes nach sich ziehen. Das würde der bildungsbiografischen Bedeutung der frühkindlichen Phase gerechter werden und könnte es wiederum erleichtern, Männer für den Beruf zu gewinnen.
4. Eine Höherqualifizierung könnte einen (zumindest moralischen) Anspruch auf höhere Vergütungen begründen.
5. Die drei zuletzt genannten Gründe berühren unmittelbar die Frage, wie hoch der Berufsverbleib bei den an Fachschulen ausgebildeten ErzieherInnen ist und ob dieser ggf. durch Hochschulabschlüsse gesteigert werden könnte. Es gibt Indizien für eine beachtenswerte Fluktuation, die aus dem ErzieherInnen-Beruf hinausführt – und eine solche Fluktuation wäre mit erheblichen gesellschaftlichen Mehrkosten, um das Berufsfeld mit qualifiziertem Personal zu versorgen, verbunden. Rauschenbach (2006: 20) schätzt aufgrund von Mikrozensusdaten, dass von etwa 640.000 ausgebildeten ErzieherInnen zwischen 1970 und 2002 in Ost und West nur noch 63 Prozent dieser ausgebildeten ErzieherInnen im Berufsfeld tätig sind. Eine solch hohe Fluktuation würde bewirken, dass, um dauerhaft eine neue Fachkraft zu bekommen, deutlich mehr als nur *eine* Fachschulausbildung zu finanzieren wäre.<sup>1</sup>

Den Annahmen der Humankapitaltheorie folgend lässt sich hier nun anmerken, dass akademisch ausgebildete ErzieherInnen mit geringerer Wahrscheinlichkeit das Berufsfeld verlassen als nichtakademisch ausgebildete ErzieherInnen. Humankapitaltheoretisch wird argumentiert, dass die höheren individuellen Investitionskosten für eine akademische Ausbildung und die damit verbundene höhere individuelle Humankapitalakkumulation einerseits sowie

<sup>1</sup> ausführlicher hierzu Pasternack/Schildberg (2005: 40-54)

die mit einem Studium verbundenen höheren Erwartungen an die eigene Humankapitalrentabilität andererseits verbesserte Anreize für den Verbleib und den Einsatz im angestrebten Berufszielgebiet schufen. Dadurch seien die Berufsverbleibsquoten sowie die Erwerbstätigkeitsquoten bei AkademikerInnen höher als bei nichtakademisch ausgebildetem Personal. Die Verlagerung der Ausbildung von ErzieherInnen an FHs und Universitäten könnte folglich eine Steigerung der Berufsverbleibsquoten und eine Senkung der Fluktuation aus dem Berufsfeld mit sich bringen.

6. Schließlich klappt derzeit bundesweit eine signifikante Lücke zwischen der Intensität der Bemühungen um die inhaltliche Entwicklung der Kindergartenpädagogik einerseits und die Professionalisierung der FrühpädagogInnen andererseits. Hebenstreit-Müller (2003: 59) weist darauf hin, dass in der Nach-PISA-Ära in den Bundesländern Bildungspläne für die Kitas entwickelt werden, die sich an internationalen Standards orientieren. Davon unabhängig jedoch wird ebenfalls in den Bundesländern die Rahmenvereinbarung für die Ausbildung von ErzieherInnen (KMK 2000) umgesetzt, die vor der aktuellen Nach-PISA-Debatte beschlossen wurde und in der deshalb die Fragen des europäischen Vergleichs und des Abschlussniveaus noch keine Rolle spielen.

Was ergibt sich aus diesen Erwägungen für die traditionelle Fachschulbildung bzw. für das Verhältnis von Fach- und Hochschulausbildung?

### 3. Frühpädagogik an Fachschulen und Fachhochschulen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Zunächst: Was begründet die Annahme, ein Hochschulstudium bereite angemessener auf solche Berufsanforderungen vor, als das die bisherige Fachschulausbildung vermag? Aus Sicht von FachschulvertreterInnen jedenfalls erklärt sich das nicht umstandslos von selbst. So heißt es etwa bei Langenmayr (2005: 43):

„Zur Professionalität der Arbeit einer Erzieherin gehört auch deren Reflexionsfähigkeit. Deren Entwicklung gehört an den Fachschulen zu den obersten Ausbildungszielen. [...] Beher und Rauschenbach fordern die Stärkung reflexiver Kompetenzen, „insbesondere das Wissen und Können mit unbestimmten, aus der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen jeweils neu resultierenden flexiblen Situationen und Mustern verstehend-deutend umzugehen und das jeweilig andere und eigene Verhalten hinterfragen zu können“ (Beher/Rauschenbach o.J.: 5). Die Fachschulen nehmen genau dies als Ausbildungsziel für sich in Anspruch. [...] fachhochschulische Leistungsmerkmale, wie sie z.B. von der FH Hannover beschrieben werden („Wissenschaftsbasiertes Lehren und Lernen: Reflexion alltagskompetenten Handelns, Entwicklung von theoriegeleiteter professioneller

Handlungskompetenz, studierendenorientierte Lehre in übersichtlichen Lehr-Lern-Settings, praxisorientierte und sozialräumliche Forschung“) werden außer der Forschungskompetenz auch von den Fachschulen für sich in Anspruch genommen“.

Zumindest zwei dieser vier Elemente seien bereits bzw. wären grundsätzlich auch in eine Fachschulausbildung integrierbar: die Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung und die Selbststudienanteile. Damit ließen sich wesentliche der Professionalisierungsziele, die mit den Hochschulstudiengängen erreicht werden sollen, auch in der Fachschulausbildung erreichen. Dagegen berge die ‚Theoretisierung‘ der ErzieherInnen-Ausbildung durch ein Studium die Gefahr, zu Lasten der notwendigen Praxisbindung zu gehen.

Es ist also die Frage zu stellen, inwieweit die Fachschulausbildungen bereits wesentliche Züge eines Hochschulstudiums tragen – nicht zuletzt im Vergleich mit akademischen ErzieherInnen-Ausbildungen in anderen europäischen Ländern. Hierzu lassen sich die o.g. vier zentralen Merkmale eines Hochschulstudiums heranziehen:

1. *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. Einen Anhaltspunkt liefert der Mikrozensus 2000, der über die höchsten Schulabschlüsse der ErzieherInnen folgende Auskünfte gibt: Zirka 8% verfügen über die allgemeine Hochschulreife sowie weitere 10% über die Fachhochschulreife (Statistisches Bundesamt o.J. [2000]). Im Anschluss daran von uns durchgeführte Zufallsstichproben an sechs Fachschulen ergaben Werte zwischen 20% und 50% der FachschülerInnen mit Hochschulreife. Auf diesen Grundlagen dürfte es gerechtfertigt sein, von einem näherungsweisen Wert von 30% FachschülerInnen mit Abitur oder Fachhochschulreife auszugehen. Das heißt zugleich: Zirka 70% derjenigen, die an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik ausgebildet werden, verfügen über diese Eingangsqualifikation nicht.
2. *Das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen:* Dies wird typischerweise über die Promotion nachgewiesen. Zwar ist nicht ausgeschlossen, dass im Einzelfall auch Nichtpromovierte wissenschaftlich aktiv sind, doch erlaubt die Promotionsquote innerhalb eines Lehrkörpers zumindest eine Trendaussage darüber, wie hoch die Wahrscheinlichkeit wissenschaftlicher Ausgewiesenheit ist. Zur Promotionsquote der FachschuldozentInnen liegen keine überregionalen Angaben vor. Die meisten Fachschulen verzichten auf ihren Homepages – im Unterschied zu Hochschulen – darauf, die Angehörigen ihres Lehrkörpers vorzustellen. Soweit dies im Ausnahmefall dennoch geschieht, ist festzustellen, dass promovierte FachschuldozentInnen eine große Ausnahme darstellen. Diese Form der wissenschaftlichen Qualifikation scheint im Lehrkörper

der Fachschulen für Sozialpädagogik nicht häufiger vorzukommen als an Gymnasien.

3. *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 einer FachschuldozentIn keine Anteile für Forschungstätigkeiten.
4. *Die Ausbildung integriert in relevantem Umfang Selbststudienanteile:* Die Stundentafeln der Fachschulen sind zu etwa drei Vierteln mit Kontaktunterricht gefüllt. Damit steht ca. ein Viertel der wöchentlichen Lernzeit für weitere Aktivitäten – z.B. Selbststudium – zur Verfügung.

Die Fachschulen reagieren auch selbst auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen. Es wird dort eine aktive Diskussion um die Weiterentwicklung der Ausbildung geführt. Die Verbände der Fachschulen für Sozialpädagogik fordern, als Zugangsvoraussetzung für die Fachschule die Fachhochschulreife festzuschreiben (BAGKAE/BeA/BöfAE 2004). Langenmayr (2005: 39) berichtet von Diskussionen, dadurch für die FachschulabsolventInnen das Niveau eines Fachhochschul-Bachelors zu erreichen.

Dies verbände sich mit einem Vorteil der Fachschulausbildung, die – anders als manche FH-Studiengänge – nicht auf die Phase der Elementarpädagogik spezialisiert sei, vielmehr darüber hinausginge. Fachhochschulstudiengänge könnten dann nur sinnvoll sein, wenn diese als Aufbaustudiengänge nach der Fachschulausbildung konzipiert seien und inhaltlich neue Schwerpunkte (z.B. Sozialmanagement, Integrative Frühpädagogik) setzten (ebd.: 42). Damit ist auch ein noch nicht zu Ende diskutiertes Thema angesprochen: Ist eher die Breitbandausbildung der Fachschulen, die nicht auf bestimmte Altersstufen fokussiert, ein Zukunftsweg, oder benötigt die altersgruppenspezifische Ausbildung eine solche Intensität, dass in einem dreijährigen Studiengang gar kein Platz für weitere Ausbildungsinhalte ist? Die bisher eingerichteten Hochschulstudiengänge beantworten diese Frage unterschiedlich, wie sich an den differenzierten Altersgruppenorientierungen der einzelnen Studienprogramme ablesen lässt: 0 bis 13, 6 bis 10, 6 bis 13, 6 bis 18 usw.

Der Haupteinwand gegen elementarpädagogische Hochschulstudiengänge ist, dass mit der Wissenschaftsorientierung die – an den Fachschulen dominierende – Handlungsorientierung aufgegeben werde. Daher muss der Verdacht, das Hochschulstudium könne im Vergleich zur Fachschulausbildung nicht anders als praxisferner sein, entkräftet werden. Dies kann überzeugend nur dadurch gelingen, dass die Hochschule die Forschungsbindung ihrer Lehre mobilisiert, um eine *spezifische* Praxisbindung herzustellen. Die Spezifik dieser Praxisbindung kann wohl allein darin bestehen, ein *reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis* im Studiengang zu realisieren, d.h. ein Theorie-Praxis-Verhältnis, wie es allein auf der Basis von Forschungserfahrung möglich ist.

Nur wenn die Hochschulen den Nachweis erbringen, dass sie ihr zentrales Alleinstellungsmerkmal zu mobilisieren verstehen, um in ihren frühpädagogischen Studiengängen eine wirksamere – nämlich reflektierte – Praxisbindung zu realisieren, werden sie ihr Angebot hinreichend öffentlich legitimieren können.

Zwei der o.g. Punkte können die Fachschulen (derzeit) nicht einlösen. Zum einen sind die Angehörigen ihres Lehrkörpers überwiegend nicht promoviert. Zum anderen gibt es für Forschungsaktivitäten – über Lehrforschungsprojekte hinaus – weder zeitliche Freiräume noch einen entsprechenden gesetzlichen Auftrag. Damit kann die Wissenschaftsbindung der ErzieherInnen-Ausbildung an Fachschulen nicht so eng sein, wie sie es an Hochschulen ist. Das zentrale Alleinstellungsmerkmal von akademischen Studiengängen innerhalb der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft besteht folglich darin, dass sie über Forschungsbindung verfügen. Das hochschulische Lehrpersonal rezipiert fortlaufend das aktuelle Geschehen an der Forschungsfront und ist selbst forschend tätig. Die Studierenden erarbeiten sich im (angeleiteten) Selbststudium Teile der Lehrinhalte eigenständig. Die Theorie-Praxis-Verflechtung kann dadurch in einer deutlich höheren Reflexionstiefe und Komplexität gelingen, als dies die Fachschulen strukturell bedingt leisten können.

Dennoch: Die frühpädagogische Debatte sollte ihre Aufmerksamkeit nicht allein den Studiengangsentwicklungen an den Hochschulen widmen. Selbst bei Fortsetzung der aktuellen Dynamik, welche die Etablierung entsprechender Studienangebote kennzeichnet, ist noch nicht mit einem Systemwechsel zu rechnen. Denn dafür sind die quantitativen Verhältnisse zwischen Fach- und Fachhochschulen in Rechnung zu stellen. Es ist von bundesweit 12- bis 15.000 AbsolventInnen der Fachschulen für Sozialpädagogik bundesweit auszugehen.<sup>2</sup>

Wenn die gegenwärtig bereits gestarteten bzw. in Planung befindlichen rund 70 Hochschulstudienangebote sämtlich laufen, dann werden daraus pro Jahr zwischen 1.000 und 1.500 AbsolventInnen hervorgehen. Dem stehen, wie gesagt, zwischen 12.000 und 15.000 Fachschul-ErzieherInnen gegenüber, die jährlich ihre Ausbildung abschließen. Diese Größenordnungen zeigen, dass hier noch viel Spielraum für die (Fach-) Hochschulen besteht und dass die Fachschulen voraussichtlich noch auf Jahre und Jahrzehnte hin die Hauptausbildungsstätten für frühpädagogisches Fachpersonal sein werden. Letzteres wiederum gibt Spielräume für einen gestalteten Übergang in die schrittweise Akademisierung des Berufsfeldes.

2 Beher (2005), Kapitel 6: „Zur Topographie der Ausbildungslandschaft: Fachschulen, Lehrkräfte und Auszubildende“

#### 4. Zukunftsperspektiven

Wie erwähnt: Die frühpädagogische Debatte sollte ihre Aufmerksamkeit nicht allein den Studiengangsentwicklungen an den Hochschulen widmen. Wird der Betrachtungshorizont auf alle Ausbildungssegmente geweitet, dann kann und muss über die künftigen Entwicklungen des Ausbildungsfeldes insgesamt nachgedacht werden: Berufsausbildung, Fachschule, Berufsakademie, Fachhochschule, PH und Universität sowie Weiterbildung inklusive berufsbegleitender Studiengänge. Das entspricht auch dem vorrangigen Anliegen aller Reforminitiativen: Im Mittelpunkt steht die qualitativ hochwertige Versorgung des frühpädagogischen Berufsfeldes mit Fachpersonal. Dieses Personal wird auf absehbare Zeit in unterschiedlichen Segmenten des Ausbildungs- und Studiensystems herangebildet. Daher muss die Professionalisierung der frühpädagogischen Ausbildung als Mehr-Ebenen-Herausforderung angenommen werden.

Eines versteht sich hierbei von selbst: Fachschulen, die sich bereits auf den Weg begeben haben oder beabsichtigen, ihre Ausbildung zu modernisieren, werden dazu nicht sonderlich motiviert, wenn am Ende aller Mühen ihre umstandslose Abschaffung steht oder stehen soll.

Tatsächlich lassen sich für die Zukunft fünf verschiedene Modelle der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft vorstellen:

1. *Herkömmliches Modell*: die Fachschulausbildung bleibt der Regelfall, um staatlich anerkannte ErzieherIn zu werden;
2. *Verlagerungsmodell*: die Ausbildung wird sukzessive von den Fachschulen in den Hochschulsektor verlagert;
3. *Kooperationsmodell*: Fachschulen und Fachhochschulen bieten gemeinsame Ausbildungen an, z.B. im Rahmen gestufter Studienmodelle;
4. *Kompromissmodell*: Fachschulen und Hochschulen bieten dauerhaft parallele Ausbildungswege zur ErzieherIn bzw. zur FrühpädagogIn an;
5. *Institutionentransfermodell*: Einzelne Fachschulen oder Fachschulteile werden nach einem erfolgreichen Organisationsentwicklungsprozess in Berufsakademien oder Fachhochschulen integriert.

Das Verlagerungsmodell käme der erziehungswissenschaftlichen Debatte über die inhaltlichen Notwendigkeiten in der künftigen frühpädagogischen Erziehung am weitesten entgegen. Das Kooperations- und das Kompromissmodell dagegen würde unterschiedliche Auffassungen zur frühpädagogischen Ausbildungsgestaltung berücksichtigen und diese strukturell abbilden. Dabei könnte insbesondere die parallele Ausbildung von FrühpädagogInnen sowohl an Fachschulen als auch an Hochschulen ein politisches Kompromissmodell sein. Ein solches Modell ließe sich wiederum mit zwei alternativen strategischen Zielstellungen verbinden: entweder als auf Dauer angelegte Doppelgleisigkeit oder aber als Einstieg in eine sukzessive zu bewerkstelligende vollständige Akademisierung des ErzieherInnen-Berufs.

Sowohl beim Kooperationsmodell (gemeinsame Ausbildung an Fachschule und FH) als auch beim Kompromissmodell (parallele Ausbildungswege an Fach- und Hochschulen) läge eines nahe: Das Hochschulstudium könnte vornehmlich für künftiges Leitungspersonal an Kindertagesstätten und die Fachschulausbildung für das pädagogische Personal in den Gruppen vorgesehen werden. Allerdings ist dabei in Rechnung zu stellen, dass ein wesentliches Ziel der Ausbildungsanhebung auf diesem Wege nicht oder kaum erreicht werden kann: die Qualitätssteigerung der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern, auf die jede Höherqualifizierung zielt. Hochschulausbildung vornehmlich für Kita-LeiterInnen würde eine Professionalitätssteigerung des *Managements* der jeweiligen Einrichtungen bewirken. Eine Professionalitätssteigerung der Arbeit in den Gruppen aber kann dadurch höchstens indirekt erreicht werden – nämlich über eine qualitätsverbesserte Anleitung und Führung. Soll indes das pädagogische Anliegen im Zentrum stehen, dann wird vor allem eine Qualitätsanhebung in der *unmittelbaren* Arbeit mit den Kindern benötigt.

Das Institutionentransfermodell schließlich – also die Integration einzelner Fachschulen oder Fachschulteile in Berufsakademien oder Fachhochschulen – kann eine ergänzende Perspektive zu den anderen Modellen eröffnen. Diese Perspektive würde einerseits sehr reformbereiten Fachschulen die Chance geben, auf das Ziel einer institutionellen Statusanhebung hinzuwirken. Andererseits könnte dies der Akademisierung einen Schub verleihen: Es ermöglichte einzelnen Fachhochschulen, von den jahrzehntelangen Ausbildungserfahrungen einer Fachschule zu profitieren. Zudem ließe sich derart das Problem bearbeiten, dass aktuell und auf absehbare Zeit nur wenig frühpädagogisches Lehrpersonal für Hochschulen bereitsteht. Bereits die Studiengänge, die schon laufen oder in Planung sind, haben den Markt des berufsfähigen Personals nahezu vollständig leergefegt.

Durch gezielte Organisationsentwicklung einzelner Fachschulen sowie Kooperationen zwischen Fach- und Fachhochschulen würden sich sukzessive institutionelle Übergänge einzelner Fachschulen oder Fachschulteile in FHs vorbereiten lassen. Die Integration selbst könnte unter Nutzung früherer Erfahrungen bewerkstelligt werden: Ende der 1960er Jahre waren im Zuge der FH-Gründungswelle zahlreiche westdeutsche Ingenieurschulen in Fachhochschulen umgewandelt worden, und in den 70er Jahren waren aus den seinerzeitigen Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik gleichfalls Fachhochschulen entstanden. Das Lehrpersonal der Fachschulen ließe sich dabei einerseits im bisherigen Status weiterbeschäftigen (Studienräte würden dann zu sog. Studienräten im Hochschuldienst). Andererseits schlosse diese Lösung die vereinzelte Berufung von FachschuldozentInnen zu FH-ProfessorInnen nicht aus. Voraussetzung dafür wäre eine gezielte Personalentwicklung, die einzelnen FachschuldozentInnen die Chance zur Promotion bzw. darüber hinausgehender wissenschaftlicher Qualifizierung verschaffte.

Mit denjenigen Fachschulen für Sozialpädagogik, die dann weiterhin den Fachschulsektor bildeten, ließe sich wiederum ein weiteres Reformprojekt in

Angriff nehmen. Dessen Hintergrund: Als Kindertagesstätten lediglich als Betreuungseinrichtungen verstanden wurden, hatte es durchaus seine Logik, dass dort auch Personal mit einer beruflichen Erstqualifikation eingesetzt wurde. Inzwischen hat sich die Diskussionslage deutlich geändert: Dass es in den Kitas vorrangig um Bildung und Erziehung geht, stößt unter Informierten auf keinen Widerspruch mehr. Damit haben wir es also mit einem explizit pädagogischen Handlungsfeld zu tun. Da kann es durchaus als problematisch erscheinen, einerseits über Akademisierung zu sprechen, andererseits in den Gruppen Zweitkräfte mit einer einfachen beruflichen Ausbildung zu beschäftigen. Angenommen, die ErzieherInnen-Ausbildung fände langfristig generell an Hochschulen statt, dann böte sich hier zugleich eine Chance für die KinderpflegerInnen- bzw. SozialassistentInnen-Ausbildung: Sie könnte von den Berufsschulen an die Fachschulen für Sozialpädagogik verlagert werden. Das würde z.B. dem schwedischen Modell entsprechen.

Im Ergebnis käme es derart zu einer flächendeckenden Anhebung der Ausbildung auf allen Qualifikationsstufen im frühpädagogischen Berufsfeld. Zugleich könnten sich institutionelle Perspektiven für die Fachschulen eröffnen: Die einen übernehmen das anspruchsvolle Projekt, die Ausbildungen zur KinderpflegerIn bzw. SozialassistentIn zu professionalisieren; die anderen entwickeln sich, wie geschildert, zu Fachbereichen an Fachhochschulen oder Berufsakademien. Durchschlagende Kostenargumente übrigens stehen dem – trotz entsprechender weit verbreiteter Auffassungen – nicht entgegen (vgl. Pasternack/Schildberg 2005: 53-60; 2005a). Als schwieriger könnten sich unter Umständen Trägerschaftswechsel und die Umsetzung des Prinzips „Geld folgt Aufgabe“ erweisen. Da sind dann so findige wie durchsetzungsstarke Beamte und Beamtinnen in den Kultusministerien gefragt.

## Literatur

- 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> (Zugriff 21.5.2006).
- Barna, Akos/Frank Dölle/Michael Leszczensky/Martin Schacher/Gert Winkelmann (2000): Ausstattungs- und Kostenvergleich norddeutscher Fachhochschulen, Hochschul-Informations-System (HIS), Hannover.
- 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. Dis-

- sertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund, Dortmund, unveröff.
- Beher, Karin/Thomas Rauschenbach (o.J.): Soziale Ausbildungen im Wandel. Ein Positionspapier zur Neugestaltung, o.O., URL [http://www.egi.dji.de/bibs/231\\_3.pdf](http://www.egi.dji.de/bibs/231_3.pdf) (Zugriff 4.2.2008).
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn. Verfügbar über: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2004.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2004.pdf) (Zugriff: 15.12.2004).
- Bourgeois, Etienne (2002): Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum, hrsg. von der Europäischen Kommission/Generaldirektion Forschung, Luxemburg.
- Ebert, Sigrid (1997): Von den Schwierigkeiten, Erziehen zu lehren und zu lernen. In: Erziehen in der Risikogesellschaft (=Jahrbuch 1 Pestalozzi-Fröbel-Verband), Weinheim, Basel, S. 122-138.
- Ebert, Sigrid (1999): Reform der Erzieherinnenausbildung. Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis In: Thiersch R./Höltershinken D./Neumann K. (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen, Weinheim, München, S. 143-155.
- Grams, Wolfgang/Angelika Menken (2006): Fachschule für Sozialpädagogik: Hoher Anspruch an qualifizierte Ausbildung, in: Die BLZ. Zeitschrift der GEW Bremen November 2006, URL <http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary3238/ErzieherInnenAusbildung.pdf> (Zugriff 13.12.2006).
- Hebenstreit-Müller, Sabine (2004): Den Weg nach Europa ebnen. Durchlässigkeit und Flexibilisierung in der Erzieher/innenausbildung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Sachsen-Anhalt (Hrsg.), Die Chancen der frühen Jahre nutzen. Lernen und Bildung im Vorschulalter, Magdeburg, S. 58-67.
- 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.
- 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> (Zugriff 20.5.2006).
- KMK, Kultusministerkonferenz (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002, URL <http://www.kmk.org/oc/beschl/rvfachschul.pdf> (Zugriff 20.5.2006).
- Langenmayr, Margret (2005): Quo vadis Erzieher/innen-Ausbildung? Acht Anfragen aus der Sicht der Fachschulen/ Fachakademien für Sozialpädagogik, in: Kita spezial, Sonderheft 3/2005 „Entwicklungen in der Erzieher/innen-Ausbildung“, S. 39-45, auch unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1412.html>.
- Lenhardt, Gero (2005): Hochschule, Fachmenschentum und Professionalisierung, in: Manfred Stock/Andreas Wernet (Hg.), Hochschule und Professionen (=die hochschule 1/2005), Wittenberg, S. 92-109.
- 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.

- Maiwald, Annett (2006): Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssociologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit. In: die hochschule 2/2006, S. 157-178.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Manfred Stock/Andreas Wernet (Hrsg.), Hochschule und Professionen (=die hochschule 1/2005), Wittenberg, S. 15-51.
- Pasternack, Peer/Arne Schildberg (2005): Die finanziellen Auswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, Band 2: Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 2005, S. 9-133.
- Pasternack, Peer/Arne Schildberg (2005a): Unbezahlbar? Die Kosten einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung. In: die hochschule 2/2005, S. 155-188.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen, in: Richard Auernheimer (Hrsg.), Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel, Hohengehren, S. 15-23.
- 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](http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/soziol/basic/ad_vortraege.pdf) [Zugriff 28.4.2006], S. 4-8.
- Rauschenbach, Thomas (2006): Ende oder Wende? Pädagogisch-soziale Ausbildungen im Umbruch, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hrsg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 13-34.
- Rauschenbach, Thomas/Karin Beher/ Detlef Knauer (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt, Juventa-Verlag, Weinheim, München.
- Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.) (2006): PiK – Profis in Kitas. Das Programm, Stuttgart.
- Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.) (2006a): PiK – Profis in Kitas. Der Reformkatalog, Stuttgart.
- Statistisches Bundesamt (1998–2003): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen (=Fachserie 11, Reihe 2). Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (o.J. [2000]): Mikrozensus 2000: Höchster allgemeiner Schulabschluss BKZ 861 Erzieherin; Sozialarbeiterinnen Sozialpädagoginnen, Wiesbaden.
- Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtung aus systemtheoretischer Sicht, in: Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen, S. 36-48.

*Pamela Oberhuemer*

## Professionalisierung als System? Blicke in europäische Landschaften

### 1. Pädagogisches Personal als Schlüssel zur Bildungs- und Erziehungsqualität

Nach langen Jahren der Vernachlässigung haben Fragen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung einen sichtbaren Platz auf der politischen Agenda in vielen europäischen Ländern. Die jüngsten OECD-Berichte geben einen guten Einblick über diese Entwicklungen in 15 europäischen und 5 nicht-europäischen Ländern (Neuman 2005; OECD 2001, 2006). Im Abschlussbericht zielte eine der zehn abschließenden Empfehlungen für die Politik auf das Fachpersonal. Als „Schlüssel zur Bildungs- und Betreuungsqualität“ sollte darauf hingearbeitet werden, die professionelle Bildung und die Arbeitsbedingungen der pädagogischen Fachkräfte zu verbessern (OECD 2006: 17).

Wechseln wir jetzt zur Ebene der politischen Gemeinschaft der Europäischen Union. 2002 wurden in Barcelona erstmalig gemeinsame Ziele zum Ausbau der Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder vor der Einschulung vereinbart, die bis 2010 umgesetzt werden sollen. Das war damals ein bedeutender neuer Schritt mit Blick auf eine gemeinsame Planung im Bereich der Kindertagesbetreuung. Diese Zielvereinbarung war allerdings rein quantitativ orientiert. Sie legte den gewünschten Platzausbau auf 90% für die Gruppe der 3- bis 6-Jährigen und auf 33% für die Gruppe der unter 3-Jährigen fest. Über die Qualität dieser Plätze wurde keine Vereinbarung getroffen.

Fünf Jahre später in Heidelberg fand während der deutschen EU-Ratspräsidentschaft ein Treffen der EU-Bildungsminister statt. Diesmal wurde deutlich mehr Betonung auf die qualitative Seite des Ausbaus gelegt. Die EU-Bildungsminister sprachen sich dafür aus, nicht nur die frühkindliche Bildung im Allgemeinen zu verbessern, sondern auch die Ausbildung für die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen:

„Kulturelle, wirtschaftliche und soziale Mitwirkung durch jeden Einzelnen muss unser Ziel sein. Frühkindliche Bildung ist in dieser Hinsicht von zentraler Bedeutung... Um diese Ziele zu erreichen, werden die Regierungen in Europa ihre Anstrengungen erhöhen, die Ausbildung der Fachkräfte im frühkindlichen Bereich zu verbessern. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Einrichtungen, in denen frühkindliche Bildung angeboten wird, angemessen ausgestattet sind, was sowohl das Personal als auch die Finanzierung anbetrifft.“ (Pressemitteilung, 02.03.2007, [www.eu2007.de](http://www.eu2007.de), Zugriff am 07.09.2007).



Hilde von Balluseck (Hrsg.)

# Professionalisierung der Frühpädagogik

Perspektiven, Entwicklungen,  
Herausforderungen

Verlag Barbara Budrich  
Opladen & Farmington Hills 2008

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

## Inhalt

<i>Hilde von Balluseck</i> Einführung .....	9
<b>Konzepte der Professionalisierung</b> .....	13
<i>Hilde von Balluseck</i> Frühpädagogik als Beruf und Profession .....	15
<i>Peer Pasternack</i> Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen .....	37
<i>Pamela Oberhuemer</i> Professionalisierung als System? Blicke in europäische Landschaften ...	51
<b>Formen der Akademisierung</b> .....	63
<i>Gerwald Wallnöfer</i> Professionalisierung durch Akademisierung .....	65
<i>Christine Labonté-Roset, Heinz Cornel</i> Die Hochschulausbildung für frühpädagogische Fachkräfte an der Alice Salomon Hochschule Berlin .....	77
<i>Gabriela Zink</i> Durchlässigkeit durch Kooperation: Der Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter (0–12 J.) an der Hochschule München .....	87
<i>Mathias Urban</i> Critical Thinking in Forschung, Praxis und Politik: Der Joint European Master in Early Childhood Education and Care .....	97

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.  
© 2008 Verlag Barbara Budrich, Opladen  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

ISBN 978-3-86649-182-3

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln  
Druck: Paper&Tinta, Warschau  
Printed in Europe

6	<i>Inhalt</i>	
<b>Professionalisierung über Durchlässigkeit</b> .....		109
<i>Walburga Freitag</i>		
Soziale und strukturelle Durchlässigkeit als bildungspolitische Herausforderung .....		111
<i>Elke Kruse</i>		
Vom Nebeneinander zur Verzahnung: Durchlässigkeit zwischen Frühpädagogik und Sozialer Arbeit .....		123
<i>Pia Schnadt</i>		
Die Anrechnung von Kompetenzen ausgebildeter ErzieherInnen auf ein Hochschulstudium .....		137
<i>Sabine Schreiber</i>		
Das individuelle Anrechnungsverfahren aus subjektiver Perspektive .....		149
<b>Rahmenbedingungen der Frühpädagogik</b> .....		153
<i>Eleonore Hartl-Grötsch</i>		
Kommunale Rahmenbedingungen am Beispiel München .....		155
<i>Stefan Spieker</i>		
Ökonomische Rahmenbedingungen der Frühpädagogik .....		163
<i>Regine Schallenberg-Diekmann</i>		
Bildungsort Krippe? Die Sicht eines Kita-Trägers in Berlin .....		173
<i>Katinka Beber</i>		
Dialogische Arbeit mit Familien: Familienbildung in Friedrichshain-Kreuzberg .....		177
<b>Orte für Kinder – Orte der Frühpädagogik</b> .....		183
<i>Reinhart Wolff</i>		
Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Frühpädagogik .....		185
<i>Susanne Viernickel</i>		
Bildungsprozesse in der Krippe .....		195

<i>Inhalt</i>	7
<i>Hilde Köster/Hilde von Balluseck</i>	
Neue Möglichkeiten der Förderung von Selbstbildung in der Grundschule .....	211
<i>Katharina Nicolai/Stefanie Schwarz</i>	
Zwischen allen Stühlen – Frühpädagoginnen in der Praxis .....	225
<b>Forschung in der Frühpädagogik</b> .....	235
<i>Ursula Rabe-Kleberg</i>	
Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik ..	237
<i>Iris Nentwig-Gesemann</i>	
Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik .....	251
<i>Lilian Fried</i>	
Professionalisierung von ErzieherInnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse .....	265
<i>Klaus Fröhlich-Gildhoff</i>	
Wirkt was? – Was wirkt? Gegenstandsangemessene Wirkungsforschung in der Frühpädagogik .....	279
<i>Karin Wolf-Ostermann</i>	
Wie realistisch sind Workload-Angaben? Die Modularisierung auf dem Prüfstand .....	291
<i>Ralf Haderlein</i>	
Statt eines Schlussworts: Was kann Frühpädagogik leisten und was braucht sie dazu? .....	309
Die AutorInnen .....	319