

Werner Thole | Peter Cloos

## Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit

### *Zur Implementierung kindheitspädagogischer Studiengänge an Universitäten*

Auf den Tagesordnungen sowohl der politischen als auch der wissenschaftlichen Gespräche und hochschulischen Planungen steht gegenwärtig die Diskussion der Qualifizierungsformen des pädagogischen Personals für vorschulische, bildungsorientierte Handlungsfelder. Die aktuell hohe öffentliche Aufmerksamkeit für Fragen der Akademisierung des Personals für die Handlungsfelder der kindheitsbezogenen Pädagogik hat Thomas Rauschenbach (2005, S. 21) erst kürzlich zutreffend als einen „doppelten italienischen Schwung“ durch PISA und Bologna beschrieben. Zum einen rückt durch über Diskussion der vorliegenden internationalen Vergleichsstudien die Forderung nach einer Reform der institutionellen, frühkindlichen Bildung ins Blickfeld. Mit Esprit wird für eine Professionalisierung der Pädagogik in den vorschulischen Einrichtungen geworben. Zum anderen ist dem Bologna-Prozess in Bezug auf die Akademisierung der „ErzieherInnenausbildung“ ein entscheidender Impuls zu verdanken. Pointiert lässt sich sogar formulieren, dass der „Wildwuchs des Bologna-Prozesses“ die Möglichkeit eröffnet, die lang geforderte Anhebung des Qualifikationsniveaus für ErzieherInnen nun durch die Einführung von neuen Studienprogrammen für das zukünftige Personal in den Bereichen der Pädagogik der Kindheit<sup>1</sup> anzugehen – ohne direkten kultusministeriellen Beschluss und ohne generelle politisch und rechtlich festgelegte Reformabsicht.

Der Beitrag prüft kritisch die Entwicklung zum Stand der Professionalisierung der Handlungsfelder der kindheitsbezogenen Pädagogik. Fokussiert wird dabei die Frage, ob die vorliegenden empirischen Befunde eine Akademisierung des ErzieherInnenberufs be-

---

1 Ein allgemeiner Konsens bezüglich der begrifflichen Fassung des hier Gemeinten besteht bislang nicht. Die Initiative „Profis in Kitas“ (PiK) der „Robert Bosch Stiftung“ schlägt beispielsweise die synonyme Verwendung der Bezeichnungen Früh- und Elementarpädagogik vor, plädiert jedoch gleichzeitig für eine Neuordnung der Qualifizierungslandschaft unter Einbeziehung der Primarpädagogik, also der Kinder bis zehn Jahre. Früh- und Elementarpädagogik schließt jedoch dem bisherigen Verständnis nach diese Altersgruppe nicht mit ein. Um dem Problem zu entgehen, wird in diesem Beitrag der Begriff „Pädagogik der Kindheit“ favorisiert. Hierüber wird versucht, einer begrifflichen Verengung aus dem Wege zu gehen, auch weil bisher vorliegende Studiengangs-Konzeptionen mehr als nur frühpädagogische Institutionen beziehungsweise die „frühe Kindheit“ im Blick haben.

ziehungsweise des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen stützen (1.). Anschließend, nach einem kurzen Rekurs auf die bisherige ErzieherInnenausbildung (2.), werden Grundfragen der Akademisierung der Ausbildung für die Pädagogik der Kindheit diskutiert (3.) und die bisher erkennbaren Modelle der Implementierung von Studienprogrammen der „Pädagogik der Kindheit“ an Universitäten vorgestellt (4.). Abschließend werden die Fallstricke und Chancen einer „Akademisierung“ der Qualifizierungen für diejenigen erörtert, die ein berufliches Engagement in Handlungsfeldern der Pädagogik der Kindheit anstreben (5.).

Quer zur Kapitelstruktur wird in dem Beitrag auch der Frage nachgegangen, ob es in den gegenwärtigen Diskussionen tatsächlich um eine Akademisierung der ErzieherInnenausbildung geht oder ob nicht vielmehr der Einstieg in eine über unterschiedliche teildisziplinäre Zugänge der Erziehungswissenschaft ausgestaltete Implementierung von Studiengängen und -programmen der akademischen Qualifizierung für Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen – und darüber hinaus die Verfachlichung des Handlungsfeldes der Kindertageseinrichtungen insgesamt<sup>2</sup> – sowie für andere Felder der Pädagogik der Kindheit angestrebt wird. Angesprochen wird zudem auch die Frage nach einer Neuschneidung bisheriger Studiengänge im Sinne einer einheitlichen Qualifizierung für die Handlungsfelder der Elementar- und Primarpädagogik.

## 1 Professionalisierung der „ErzieherInnen“ – ein Forschungsreport

Die empirische Datenbasis über ErzieherInnen und insbesondere über deren Ausbildung ist dünn (vgl. Cloos 1999). Auch wenn einige wenige empirische Studien darüber Auskunft geben, wie ErzieherInnen ihre Ausbildung nachträglich beurteilen (vgl. z. B. Krenz 1993; Strätz 1998; Schlicht 1985), ist kaum bekannt, „wie die Handelnden, insonderheit die Schülerinnen diese Einrichtung erleben“ (Dippelhofer-Stiem 1999, S. 80) und welche Bedeutung dem in der Ausbildung erworbenen Wissen und Können in der pädagogischen Praxis zugesprochen werden kann. Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die Erkenntnisse zumeist quantitativer Studien zu ErzieherInnen zusammengefasst, und in einem zweiten Schritt werden diese Ergebnisse um die Erkenntnisse einer berufsbiografisch angelegten Studie erweitert, um dann schließlich, drittens, die vorliegenden Stu-

---

<sup>2</sup> Negiert respektive übersehen wird gegenwärtig in den öffentlichen Gesprächen über die Akademisierung der Pädagogik der Kindheit zuweilen die schlichte Tatsache, dass lediglich 55 Prozent der Beschäftigten in diesem sozialpädagogischen Handlungsfeld auf eine fachschulische Qualifikation verweisen können. Werden die cirka knapp 3 Prozent der Beschäftigten mit einem universitären oder fachhochschulischen Abschluss hinzu gerechnet, dann ist festzuhalten, dass lediglich knapp 60 Prozent des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen auf eine einschlägige, fachlich als hinreichend anzusehende Qualifikation verweisen können. In den westlichen Bundesländern verfügen knapp 18 Prozent des Personals in den Kindertageseinrichtungen über keine abgeschlossene pädagogische Qualifikation und 16 Prozent lediglich über einen Ausbildungsabschluss als KinderpflegerIn oder SozialassistentIn – mit anderen Worten: Über 40 Prozent des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen kann lediglich auf einen Qualifikationsabschluss unterhalb der Fachschulebene verweisen. Die weitere Verfachlichung und Professionalisierung des Personals in Kindertageseinrichtungen hat diese Realität mit zu reflektieren (vgl. Beher/Grager 2004). Der Blick auf die Empirie der Qualifikationsstruktur plädiert nachdrücklich dafür, nicht nur für eine weitere Akademisierung, sondern auch und darüber hinaus für die weitere Verfachlichung des Fachschulabschlusses und der Etablierung dieses Abschlusses als Mindestqualifikation für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen zu votieren.

dien unter Einbeziehung eines direkten ethnografischen Vergleichs mit anderen Berufsgruppen gegenzulesen.

Gegenüber der eigenen Ausbildung, soviel ist den zumeist quantitativen Untersuchungen zu entnehmen<sup>3</sup>, tragen ErzieherInnen eine ambivalente Haltung vor. Der ErzieherInnen-ausbildung wird bezogen auf die Vermittlung von Wissen und Können für die Bewältigung der beruflichen Aufgaben allgemein nur eine mittelmäßige Qualität zugeschrieben. Folgt man den empirischen Ergebnissen von Wassilios E. Fthenakis u. a. (1995), dann geben die ErzieherInnen der Ausbildung insgesamt keine guten Noten. Werden darüber hinaus die vorliegenden Befunde stichwortartig zusammengefasst, dann scheint die ErzieherInnen-ausbildung vorwiegend auf die „Kernbereiche“ erzieherischer Tätigkeit vorzubereiten (1). Ausreichende Wissensressourcen vermag die Ausbildung den AbsolventInnen jedoch durchgängig nicht bereitzustellen (2). Strittig ist auch, ob die fachschulische Qualifikation so etwas wie ein Berufsbewusstsein bei den ErzieherInnen befördern kann (3).

(1) Die FachschulabsolventInnen fühlen sich anscheinend „besonders für die allgemeinen Aufgaben des Berufsalltags gut gerüstet“ (Andermann/Dippelhofer-Stiem/Kahle 1996, S. 149). Die an Fachschulen befragten SchülerInnen geben überwiegend an, dass sie bezogen auf die Allgemein- und Persönlichkeitsbildung „umfangreiche fachliche Kenntnisse“ erwerben (Dippelhofer-Stiem 1999, S. 87).<sup>4</sup> Genügend vorbereitet sehen sich die AbsolventInnen von Fachschulen für „die anstehende Kleingruppenarbeit, für die Arbeit mit den Kindern im allgemeinen sowie für die Kooperation mit den KollegInnen“ (Dippelhofer-Stiem 1999, S. 87). Je mehr sich die Arbeit von der beruflichen Bewältigung alltäglicher Probleme in der Kindergartengruppe allerdings entfernt, desto unvorbereiteter fühlen sich die AbsolventInnen. Bezogen auf krisenhafte Situationen mit Kindern, auf die Integration von Behinderten, auf die Arbeit mit so genannten verhaltensauffälligen Kindern und im Besonderen bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Erwachsenen außerhalb der Einrichtung, mit Behörden und anderen Institutionen werden die Vorbereitungsqualitäten der Ausbildung insgesamt als niedrig eingeschätzt (vgl. Fthenakis u. a. 1995, S. 179). Der Unterricht an Fachschulen kann ErzieherInnen anscheinend insoweit nicht auf die Praxis vorbereiten, als dass erfahrungsbezogene alltägliche Deutungen durch die Ausbildung verunsichert werden können und den Ausbildungsinhalten für die Bewältigung des Berufsalltags eine besondere Stellung zugesprochen wird (vgl. Ludwig/Otto-Schindler 1992). Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend stellen auch nach Abschluss der Ausbildung einen wichtigen Bezugsrahmen für die Deutung und Bearbeitung beruflicher Stresssituationen und die Entwicklung pädagogischer Orientierungen dar. Den Handwerkskoffer, den die Ausbildung in Form von Arbeitstechniken – aufgefüllt mit nur wenigen theoretischen Versatzstücken – anbietet, wird als nicht ausreichend empfunden.

Bezogen auf die Tageseinrichtungen für Kinder wird in diesem Zusammenhang ins-

---

3 Zu beachten sind in diesem Kontext auch die Ergebnisse der Analysen zur Ausbildungssituation (vgl. Beher/Knauer/Rauschenbach 1996; Thiersch/Höltershinken/Neumann 1999).

4 Bemerkenswert ist, dass die berufstätigen ErzieherInnen zu großen Teilen die Persönlichkeitsbildung als wichtigen Aspekt zur Reform der Ausbildung betrachten (vgl. Fthenakis u. a. 1995, S. 180 u. 81).

besondere darauf verwiesen (vgl. insbesondere Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995; Fthenakis u. a. 1995; Tietze u. a. 1998), dass die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und die sich hierdurch verändernde sozialpädagogische Praxis neue, wachsende Anforderungen an die Kompetenzen von ErzieherInnen stellt. Die empirischen Befunde legen nahe, dass ErzieherInnen es als Belastung empfinden, wenn Anforderungen jenseits der pädagogischen Kernaktivitäten – der direkten pädagogischen Interaktion mit Kindern – zu bewältigen sind.

- (2) Das in der ErzieherInnenausbildung vermittelte Wissen – so wird festgestellt – ist nur in geringem Maße „durch Wissenschaftlichkeit ausgezeichnet“ (Hoppe 1993, S. 114). „Die Befassung mit abstrakten Zusammenhängen“ glaubt „nur jede Vierte gut, fast jede Zweite nur zum Teil gelernt zu haben“ (Dippelhofer-Stiem 1999, S. 87). Die Auseinandersetzung mit theoretischem, abstraktem und wissenschaftlich generiertem Wissen scheint somit in der ErzieherInnenausbildung zu kurz zu kommen. Die Vorstellungen der ErzieherInnen bezüglich der durch Ausbildung zu erwerbenden Qualifikationen und Kompetenzen verdeutlichen, dass an erster Stelle soziale Qualifikationen als wichtige Voraussetzungen im Hinblick auf die Erfordernisse der Berufspraxis angesehen werden: „Erst in zweiter Linie kommt (...) auch inhaltliches Wissen zum Tragen: generelle Kenntnisse über kindliche Entwicklungsprozesse (...) sowie die Fähigkeit zur kritischen Analyse von Ergebnissen und Situationen“ (Andermann/Dippelhofer-Stiem/Kahle 1996, S. 146).
- (3) Bezüglich der Grundlegung eines berufsspezifischen Habitus wird festgehalten, dass das „Berufsbewusstsein wohl über eine gleichsam ‚institutionalisierte Mütterlichkeit‘ (...) hinausgeht“ (Andermann/Dippelhofer-Stiem/Kahle 1996, S. 147), wie sie Zern (1980) noch für die 1980er-Jahre festgestellt hat. Es lässt sich empirisch zeigen, „dass – wenn gleich persönliche Kompetenzen etwas schwerer wiegen – die im Verlauf von Aus- und Fortbildung erworbene fachliche Qualifikation einen unverzichtbaren und unübersehbaren Bestandteil des professionellen Selbstbildes (...) der pädagogischen Fachkräfte darstellt“ (Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995, S. 105). Jedoch, so lautet das ernüchternde Ergebnis, „schlägt sich eine qualitativ zufriedenstellende Berufsvorbereitung nicht im Sinne wachsender fachlicher Kompetenz nieder. (...) Erzieherinnen, die ihre Ausbildung positiv beurteilen, erleben nicht weniger Schwierigkeiten und Belastungen im Berufsfeld als jene, deren Urteil negativ ausfällt“ (Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995, S. 168). Zudem scheint sich „das theoretische Wissen und die Anwendung von Fachkompetenz mit zunehmender Distanz zur Ausbildungsschule an Relevanz für das pädagogische Handeln“ (Frey 2003, S. 216) zu verflüssigen.

Jüngere Studien verdichten die Erkenntnisse zu den beruflichen Habitualisierungen von ErzieherInnen erstens auf Basis biografisch-narrativer Interviews (vgl. Cloos 1999, 2001), auch weil sie zweitens aus ethnografischer Perspektive einen Vergleich zu anderen Berufsgruppen vornehmen (vgl. Cloos 2004). Die Ergebnisse der berufsbiografischen Studien legen nahe, davon auszugehen, dass sich die befragten ErzieherInnen weitgehend kompetent bei der Planung des beruflichen Alltags, bei der Durchführung pädagogischer Angebote und bei der Unterstützung in alltäglichen Problemsituationen fühlen. Sie schei-

nen sich zumeist sicher in der direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und in der Teamarbeit mit ihren KollegInnen. Es zeigt sich jedoch auch, dass aufgrund der berufsfeldspezifischen Rahmenbedingungen auf den befragten ErzieherInnen ein Professionalisierungsdruck lastet, der durch die von ihnen kritisierte mangelnde fachschulische Berufsvorbereitung verstärkt zu werden scheint. ErzieherInnen können nur bedingt als umfassend ausgebildete ExpertInnen für Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung angesehen werden. Jenseits der direkten pädagogisch-reflektierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfügen sie über nur geringe Kompetenzen zur reflexiven Durchdringung von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, der weiträumigen Planung und Vernetzung ihrer Tätigkeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Das Projekt einer über die fachschulische Qualifikation angestoßenen „Professionalisierung“ des ErzieherInnenberufs scheint an Grenzen zu stoßen, weil

- die in der Kindheit, Jugend und vorberuflich gewonnenen Erfahrungen durch die ErzieherInnenausbildung nur in geringem Maße verunsichert werden und damit in der Berufspraxis einen bedeutsamen handlungsleitenden Ressourcenpool in Form von alltagspädagogischen Handlungsmaximen neben dem in der Berufspraxis erworbenen Wissen und Können darstellen;
- die schulisch vermittelten und im Berufsalltag zur Geltung kommenden Methoden und Verfahren – Kreativtechniken, psychologisch orientierte Methoden etc. – sowie die persönlichen Alltagskompetenzen besonders in Krisensituationen und bei neuen, die pädagogische Kernarbeit mit Kindern und Jugendlichen überschreitenden Anforderungen nicht ausreichen, einen allseits gelingenden Berufsalltag zu garantieren;
- der weitgehend ausbleibende Rückgriff auf wissenschaftliches Wissen, nicht durchgängig genügend ausgebaute Fähigkeiten zur reflexiven Durchdringung von Krisensituationen und ein lückenhaftes berufliches Fachwissen zur Konsequenz haben, dass berufliche Unsicherheiten nicht genügend abgedeckt werden können;
- die Nichtbeachtung berufsständisch organisierter Unterstützungssysteme, der fehlende Rückhalt in einer eigenen Fachkultur und die fast gänzlich ausbleibende Anbindung an Instanzen der Theoriebildung und Forschung einhergeht mit durchweg ambivalenten habituellen Verortungen zum eigenen Beruf.

Die Ergebnisse unterscheiden sich von Studien zum Wissen und Können von SozialpädagogInnen und Diplom-PädagogInnen (vgl. u. a. Thole/Küster-Schapfl 1997; Schweppe 2003) auf den ersten Blick nur minimal. Auch die akademisch Qualifizierten in pädagogischen Arbeitsfeldern meinen, die verfügbaren fachlichen Wissens- und Erfahrungsressourcen nicht durchgängig über das wissenschaftliche System zu generieren, sondern vielmehr über die Aktualisierung lebensweltlicher, biografisch angehäufter und alltagspraktischer Kompetenzen zu gewinnen. Die Soziale Arbeit scheint für die hier engagierten beruflichen AkteurInnen durchgängig kein fachliches, sondern ein biografisches Projekt darzustellen.<sup>5</sup> Dieses, für die Soziale Arbeit empirisch mehrfach aufgezeigte zentrale

---

5 Schlichter formuliert: Auf den ersten Blick könnte unter Rückgriff auf diese Ergebnisse gegen eine weitere Akademisierung der Pädagogik der Kindheit plädiert werden, da sie kein Garant für generelle Verfachlichung und Professionalisierung darzustellen scheint.

Deutungsmuster der Abwertung der wissenschaftlichen Qualifikation für die Herausbildung eines beruflichen Habitus trifft auf eine Praxis der Negierung von formalen Unterschieden bei der Zusammenarbeit im Team. Zentral und handlungsleitend ist hier die Bewertung: „Wir machen hier alle das gleiche“. Fragt man allerdings genauer nach und beobachtet die MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen formalen Qualifikationen in der Praxis, dann zeigen sich – auf den zweiten Blick – doch erhebliche Unterschiede im beruflichen Alltag. Diese Unterschiede der beruflich-habituellen Profile sind nicht allein abhängig von der jeweiligen formalen Qualifikation, sondern auch von der formalen Stellung der MitarbeiterInnen innerhalb des Teams sowie von der Position und Anerkennung, die ihnen im Team zugesprochen werden, und den Dispositionen, d. h. (berufs-)biografischen Erfahrungen, die sie mitbringen.

Die vorliegenden Befunde zeigen auf, dass abhängig von der formalen Stellung, der Teamposition und den (berufs-)biografischen Dispositionen ein höherer sozialpädagogischer Ausbildungsabschluss mit einem insgesamt vielfältigeren Aufgabenspektrum einhergeht. Dieses realisiert sich in geringerem direktem Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen, jedoch vermehrten Kontakten zur organisationskulturellen Umwelt und einer häufigeren Beschäftigung mit Aufgaben der Berichterstattung, Reflexion und Planung. Das unterschiedliche Aufgabenspektrum geht u. a. einher mit einer größeren Eigenständigkeit bei der Ausformung eines eigenen beruflich-habituellen Profils im Gegensatz zu beruflich-habituellen Profilen, bei denen Nachmachen und Abgucken eine bedeutende Rolle spielen. Ebenso ist ein höherer sozialpädagogischer Ausbildungsabschluss verbunden mit einer höheren Begründungs- und Reflexionsverpflichtung, komplexeren Deutungen des beruflichen Alltags, einem stärker ausgeprägten höhersymbolischen Sprachstil und einer höheren Komplexität der Wissensdomänen, die sich auch über präziser ausformulierte gesellschaftstheoretische Ansprüche und Vorstellungen sowie durch eine größere Nähe zur berufsfeldspezifischen fachlichen und – in sehr eingeschränktem Maße – wissenschaftlichen Diskursen artikuliert (vgl. Cloos 2004).

Werden diese Befunde im Zusammenhang mit dem Wissen zum Professionalisierungsniveau von ErzieherInnen kritisch reflektiert, dann präzisiert sich die Erkenntnis, dass Differenzen zwischen den Professionellen mit unterschiedlichen Qualifikationswegen „nun nicht schlichtweg durch eine institutionalisierte sowie fachlich spezialisierte Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage allein zu erwerben“ sind, „an deren Ende die Beherrschung eines Fachwissens samt dem dazugehörigen beruflichen Methodenrepertoire steht“ (Dewe 1999, S. 743 f.). Die identifizierbaren beruflich-habituellen Differenzen sind auf der Basis unterschiedlicher Bildungs- und Ausbildungsbiografien, unterschiedlicher formaler Funktionen und Teampositionen das Resultat einer eingeübten und habituell strukturierten Praxis in Organisationskulturen und beruflichen Handlungsfeldern. Die Akademisierung des ErzieherInnenberufs und die Intention einer Professionalisierung der Pädagogik mit Kindern hat demzufolge auch das Feld der beruflichen Praxis selbst mit in die Überlegungen einzubeziehen. Die empirischen Beobachtungen legen nahe, dass die Anhebung des Qualifikationsniveaus nicht eine grundlegende Professionalisierung des Handlungsfeldes bewirken würde, wenn nicht gleichzeitig auch die arbeitsfeldspezifischen Regeln und Gewohnheiten sowie das dort vorzufindende Zusammenspiel von

Aus-, Fort- und Weiterbildung und schließlich auch die Schnittstellen zu anderen pädagogischen Handlungs- und Berufsfeldern in den Blick geraten.

## 2 Das Profil der ErzieherInnenausbildung

Die Qualifizierungen für den vorschulischen Bereich können auf eine Tradition blicken, die bis ins 19. Jahrhundert zurück reicht. Mit der Etablierung von Einrichtungen für jüngere, kleine Kinder entstanden die ersten Helferinnenausbildungen für Kleinkinder-Einrichtungen. Johannes Fölsing (1818-1882) beispielsweise gründete nicht nur eine der ersten Kleinkinderschulen, sondern richtet für die tätigen Mitarbeiterinnen auch eine einjährige Ausbildung ein. Parallel verwirklicht Friedrich Fröbels (1782-1852) sein Konzept eines Kindergartens, das ebenfalls nicht nur die Förderung von jüngeren Kindern zum Ziel hatte. Fröbels Initiative verknüpft im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts die Aktivitäten in den Kindereinrichtungen mit der Realisierung einer Ausbildung von Kindergärtnerinnen. Ebenso verfuhr Henriette Schrader-Breyman; sie gründet in den 1870er-Jahren in Berlin einen Kindergarten und koppelte an diesen schon wenige Jahre später ein Seminar für Kindergärtnerinnen (vgl. Wendt 2005).

Der knappe Rückblick zeigt, dass die Ausbildungen für eine Tätigkeit in vorschulischen Einrichtungen seit den Anfängen eine enge Verknüpfung von beruflich-praktischen und theoretischen Anteilen vorweisen. Bis heute hat die Theorie-Praxis-Verzahnungsidee die ErzieherInnenausbildung als ein wesentliches Merkmal bestimmt. Auch in der neuesten Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 28. Januar 2000 wird vorgeschlagen, dass der gesamte Ausbildungsweg für ErzieherInnen – also einschließlich der beruflichen Vorbildung – in der Regel fünf, mindestens jedoch vier Jahre dauert, wobei die Fachschulausbildung selbst drei, mindestens jedoch zwei Jahre umfassen soll. Tatsächlich benötigen derzeit angehende ErzieherInnen in fast allen Bundesländern drei Jahre, davon sind in der Regel zwei Jahre schulische Ausbildung, der sich ein tariflich bezahltes, in berufspraktischen Handlungsfeldern zu absolvierendes Anerkennungsjahr anschließt. Der „Zwitter“-Status der Fachschulen für Sozialpädagogik lässt sich somit auch an der durchschnittlichen Qualifizierungszeit ablesen. Auch aus diesem Grund, aber nicht ausschließlich, wird immer wieder und gegenwärtig vermehrt Kritik an der Fachschulausbildung für den ErzieherInnenberuf vorgetragen:

- Moniert und diskutiert wird in diesem Zusammenhang der „unklare Status der Fachschulen für Sozialpädagogik“ (vgl. Schmidt 2005, S. 716). Prinzipiell setzt die Ausbildung eine vorherige Berufsausbildung voraus, ist also dem postsekundären oder tertiären Bildungssektor zuzurechnen<sup>6</sup>, faktisch jedoch werden – anders als an den technischen Fachschulen – überwiegend SchülerInnen qualifiziert, die über keine abgeschlossene berufliche Ausbildung verfügen. Die Fachschulen für Sozialpädagogik sind vor diesem Hintergrund strukturell als „unechte Fachschulen“ zu bezeichnen

---

<sup>6</sup> Ein internationaler Vergleich die ErzieherInnenausbildung zeigt, dass diese entweder dem postsekundären (ISCED 4) oder dem nicht-universitären Tertiärbereich (ISCED 5B) zugeordnet wird (vgl. Schmidt 2005, S. 717).

(vgl. Rauschenbach 1997). Die Vorschaltung eines zweijährigen „Sozialpädagogischen Seminars“ in Bayern (vgl. Schmidt 2005) oder die Voranstellung der SozialassistentInnenausbildung in Hessen überwinden allerdings das Dilemma der unechten Fachschule, indem ein Abschluss vor Beginn der eigentlichen ErzieherInnenausbildung zu absolvieren ist. Jedoch ist nicht auch gleichzeitig dadurch gewährleistet, dass die eine auf die andere Ausbildung tatsächlich sinnvoll aufbaut. Ausnahmeregelungen für den Zugang zur ErzieherInnenausbildung tragen zusätzlich dazu bei, dass das Konzept der „echten“ Fachschulausbildung durch alternative Zugangsregelungen aufgeweicht wird.

Trotz einschlägiger bundesweiter Empfehlungen hat sich eine bundeseinheitliche Regelung bisher nicht realisiert. Genauso wenig bundeseinheitlich geregelt wie die Ausbildungszeit und die bildungssektorische Zuordnung sind die über Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen der Bundesländer festgelegten Leistungsanforderungen und Lehrpläne, die erstens berufsbezogen fachtheoretische und fachpraktische Fächer und zweitens einen allgemeinbildenden Lernbereich beinhalten.

- Kritisch begutachtet werden das inhaltliche Niveau der sozialpädagogischen Fachschulausbildung und insbesondere das Erlernen von vordefiniertem Wissen ohne forschungs- und wissenschaftstheoretische Kontextualisierung. Da eine umfassende sozialpädagogische Didaktik für das Lehren und Lernen an Fachschulen nicht vorliegt, ist im relativ verschulerten Ausbildungssystem innerhalb der zwei- bis dreijährigen Schulphase lediglich eine eingeeengte Beschäftigung mit den verschiedenen sozialpädagogischen Bereichen, Wissensbestandteilen und wissenschaftlichen Disziplinen möglich: Übergreifende Themen wie Gender, Migration und Interkulturalität oder thematische Spezifizierungen wie Behinderung, Leitung und Management können nur mit hohem Aufwand in den vorhandenen Fächerkanon jenseits partieller Projekte eingebunden werden, auch wenn beobachtet werden kann, dass eine große Anzahl neuer Inhalte in den letzten Jahren in die Ausbildung Einzug gehalten haben, wie z. B. „Aspekte der Beobachtung, Diagnose und Dokumentation“ und die Förderung von Sprache und mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Die Einführung und Umsetzung des Lernfeldkonzeptes (vgl. Ebert 2004; Küls 2005), die die Fächerorientierung in Richtung einer Modularisierung nach berufs- und handlungsorientierten Themen auflösen könnte, hat sich bislang kaum durchgesetzt.
- Auf Grund der geschichtlichen Wurzeln der ErzieherInnenausbildung haben freie Ausbildungsstätten eine lange Tradition. Zwar dezimierte sich der Anteil der Fachschulen in freier Trägerschaft in den letzten Jahrzehnten (vgl. ...), jedoch von den gut 45.000 ErzieherInnen in der Ausbildungsschleife besuchen knapp 40 Prozent auch heute noch eine Fachschule, die sich in einer nicht-staatlichen Trägerschaft befindet. In nahezu jeder Ausbildungsstätte haben sich eigene Traditionen in Bezug auf die Strukturierung und die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen im Unterricht herausgebildet, die „zum Teil noch auf die historischen Wurzeln der Gründergeneration zurückgehen“ (Engelhardt/Ernst 1992, S. 425). Durch die jeweiligen Schwerpunktsetzungen der einzelnen Fachschulen kann nicht immer durchgängig von einer Breitbandausbildung, also von einer Ausbildung, die die ErzieherInnen für alle relevanten

Praxisfelder vorbereitet, an allen Fachschulen gesprochen werden.

- Letztendlich wird – wie oben bereits angerissen – die uneinheitliche, partiell unbefriedigende und unzureichende Qualifizierung der Lehrkräfte hervorgehoben (vgl. zuletzt Schmidt 2005). Praktisch existiert bislang keine einheitliche Regelung für die FachschullehrerInnen-Ausbildung (vgl. Hoffmann/Cloos 2001). Die Rekrutierung der Lehrkräfte – gerade bei den freien Trägern – erfolgt sehr unterschiedlich (vgl. Cloos 2000). Weit weniger als zehn Prozent sämtlicher Lehrkräfte an den Fachschulen für Sozialpädagogik verfügen Mitte der 1990er Jahre – aktuellere Zahlen liegen nicht vor – über einen Abschluss in den exklusiv hierfür angebotenen Studiengängen der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik (Rauschenbach 1997, S. 274). Kritisch wird zudem auf die ungenügende Qualifizierung der Praxis-AnleiterInnen auf ihre Tätigkeit hingewiesen.

Vor dem Hintergrund dieser keineswegs neuen Anmerkungen wird ein Reformbedarf bezüglich der Pädagogik mit Kindern und der Qualifizierung des Personals in Kindertageseinrichtungen für entsprechende Tätigkeiten diskutiert. Die Diskussion wird forciert durch die internationalen Vergleichsstudien zu den nationalen Bildungs- und Sozialsystemen, insbesondere durch die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung koordinierte IGLU-Studie und die ländervergleichende Studie „Early Childhood Policy Review“ zur Kinderbetreuung. Die Pädagogik in den Kindertageseinrichtungen soll sich zukünftig stärker bildungsorientiert realisieren – entsprechende, allerdings wiederum sehr uneinheitlich ausbuchstabierte Bildungspläne liegen inzwischen bundeslandbezogen vor (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2005b) –, der Bereich der bildungsorientierten Betreuung der unter dreijährigen Kinder soll ausgebaut und der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich flexibilisiert werden.

### 3 Anmerkungen zu einigen Grundfragen der Akademisierung der „Pädagogik der Kindheit“

In der bisherigen Diskussion zu einer veränderten Qualifizierung des Personals für die Pädagogik der Kindheit lassen sich grob zwei divergierende Richtungen unterscheiden. Erstens wird auf eine sukzessive Verbesserung der ErzieherInnenausbildung gesetzt. Die Niveauehebung der weiterhin fachschulgebundenen ErzieherInnenausbildung soll beispielsweise über tätigkeitsorientierte Indikatoren und die Berücksichtigung von arbeitsfeldübergreifenden Grundqualifikationen, die „stärker berufs- und tätigkeitsbezogen, also gebrauchswertorientiert“ konzipiert sind, angestrebt werden (Behr/Hoffmann/Rauschenbach 1999, S. 127). Hierüber wurde eine Stärkung der reflexiven Schlüsselqualifikationen erwartet. Im Kontrast hierzu setzen andere Modelle auf die Idee einer Akademisierung und begründen diese mit grundsätzlichen professionstheoretischen und -politischen Überlegungen und mit Hilfe der Erkenntnis, dass schulische Lern- und Prüfungsformen keine Qualifizierung reflexiver und wissensgestützter Kompetenzen ermöglichen. Der hier vorzufindenden Vielfalt an Forderungen, Überlegungen und ersten Umsetzungen in Form von eigenen Studiengängen soll im Folgenden genauer nachgegangen werden. Zuvor al-

lerdings werden die Chancen und Grenzen universitärer Qualifikationsprofile für den Bereich der Pädagogik der Kindheit näher beleuchtet.

Die Erziehungswissenschaft – und das disziplinäre wie professionelle Feld der Pädagogik der frühen Kindheit ist ein genuiner Teil der Erziehungswissenschaft – ist spätestens seit der Einführung der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge in den 1960er-Jahren wie kaum eine andere Disziplin an den Wissenschaftlichen Hochschulen vertreten. Empirisch dokumentiert sich diese Feststellung in gegenwärtig noch weit über 80 erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen. Trotz eines leichten Abbaus von Studiengängen in den letzten fünf Jahren stellen erziehungswissenschaftliche Studienprofile immer noch das fünftstärkste Studienfach innerhalb der bundesrepublikanischen Universitätslandschaft dar (vgl. Horn/Wigger/Züchner 2004). In dem Zeitraum von 1985 bis 2000 hat sich die Zahl der StudienanfängerInnen mehr als verdreifacht und die der AbsolventInnen knapp verdoppelt. Im Wesentlichen ist diese Entwicklung auf die gestiegene Bildungsaspiration von Frauen zurückzuführen.

Die Mehrzahl der Studierenden entscheidet sich für die Absolvierung der angebotenen sozialpädagogischen, erwachsenenbildungsorientierten und sonderpädagogischen Studienrichtungen. Über 90 Prozent der bisherigen AbsolventInnen gaben in einer kürzlich publizierten AbsolventInnenstudie an, in einem dieser drei Studienschwerpunkte einen Abschluss erlangt zu haben. Immerhin 4 Prozent der AbsolventInnen nannten die Pädagogik der frühen Kindheit als Studienschwerpunkt (vgl. Krüger u. a. 2003). Dies ist umso beachtlicher angesichts der Tatsache, dass auf die frühe Kindheit bezogene Studienprofile sich zwar in den vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1984) vorgelegten „Empfehlungen der Studienreformkommission Pädagogik/Sozialpädagogik/Sozialarbeit“ ausgewiesen finden, keinesfalls jedoch an exklusiver Stelle. In den Empfehlungen für die universitären Hauptfachstudiengänge wird die Elementarpädagogik in den die Studienrichtungen begründenden Abschnitten zwar explizit erwähnt, jedoch nicht in Form einer eigenständigen Studienrichtung curricular normiert, sondern als ein wesentliches Handlungsfeld der Sozialpädagogik aufgeführt. Explizit hatte die Studienreformkommission die Aufnahme einer eigenständigen Studienrichtung „Vorschulpädagogik“ respektive „Elementarpädagogik“ diskutiert, dann jedoch verworfen, „weil dieser Bereich breite Überschneidungen mit anderen Studienrichtungen aufweist“ (Konferenz der Kultusminister, Band 1, 1984, S. 249). Gleichwohl konnten sich an mindestens fünf Standorten ausgewiesene, elementarpädagogische Studienrichtungen etablieren, obwohl das Feld der Pädagogik der frühen Kindheit in den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und Fachbereichen keineswegs eine herausragende Stellung genießt und mit weniger als zehn ProfessorInnen keineswegs auf eine mit den großen Studienrichtungen vergleichbare Etablierung verweisen kann.

Die Skizze trifft im Kern auch auf die Lage der Pädagogik der frühen Kindheit an den Fachhochschulen zu. In den Vorschlägen für das fachhochschulische Schwerpunktstudium findet sich in der Rahmenverordnung im ersten Schwerpunkt unter anderem zwar die „Kleinstpädagogik“ als ein Handlungsfeld notiert (vgl. Konferenz der Kultusminister, Band 2, 1984), aber nur an wenigen Standorten konnte dieser Bereich bis in die Gegenwart hinein als ein profilierter Bereich in den Qualifizierungscurricula einen Ort finden und

halten. Genau diese Gefahr sah 1984 schon die damalige Rheinland-Pfälzische Ministerialrätin Gisela Hundertmark: „Bei der Einrichtung der Fachhochschulen dominierten in den meisten Fällen die zahlenmäßig größeren Höheren Fachschulen für Sozialarbeit. (...) Die bisherigen Inhalte der Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik wurden vielfach nur in einem eingeschränkten Maße berücksichtigt und denen der Höheren Fachschulen für Sozialarbeit nicht hinreichend entgegengesetzt. (...) Um Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen (...) gute Kenntnisse mitzugeben, müssen zumindest in einigen Gebieten wie Kinder- und Jugendliteratur, Musik, Werken und Gestalten Angebote vorhanden sein“ (Konferenz der Kultusminister, Band 2, 1984, S. 182).

Die bisher öffentlich zugänglichen neuen Studiengangskonzeptionen sind inhaltlich wie strukturell sehr uneinheitlich angelegt. Die Titulaturen der diskutierten beziehungsweise in der Erprobungsphase befindlichen Studiengänge variieren zwischen „Vorschulpädagogik“, „Elementarpädagogik“, „Früh-Pädagogik“ oder „Pädagogik der frühen Kindheit“, „Familien- und Elementarpädagogik“, „Kleinstkindpädagogik“, „Elementar- und Primarpädagogik“, „Pädagogik und Kindheitsforschung“ oder beispielsweise „Pädagogik der Kindheit“. Und ebenso vielfältig wie die Namensgebung dokumentieren sich auch die inhaltlichen und strukturellen Zuschnitte der Studiengänge und -programme (vgl. Schmidt 2005; Sell 2004). Neben sechs- bis siebensemestrigen, in der Regel an Fachhochschulen angesiedelten grundständigen Bachelor-Studiengängen existieren Aufbau-Studiengänge, die an die erfolgreiche Absolvierung einer sozialpädagogischen Fachschule anschließen. Darüber hinaus sind Studiengänge geplant, die elementarpädagogische und grundschulpädagogische Elemente miteinander zu verknüpfen beabsichtigen, oder andere, die sich vornehmlich an Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen wenden und diese zu qualifizieren anstreben. Außerdem existieren Modellideen, die Studierenden nach dem erfolgreichen Abschluss eines sozial- oder erziehungswissenschaftlichen Bachelor-Studienganges eine Spezialisierung für den elementarpädagogischen Bereich in einem Master-Programm anbieten (vgl. Rauschenbach 2005) sowie Überlegungen, Fachschulen schrittweise in die Landschaft der Fachhochschulen zu integrieren.

Offeriert werden die einzelnen Studienangebote zumeist als Programme zur Qualifizierung der ErzieherInnenausbildung. Dabei verstehen sie sich bislang im Kern als Konzepte zur „Akademisierung der ErzieherInnenausbildung“ oder aber werden öffentlich unter diesem Etikett gefasst. Sicherlich geht es bei den Studiengängen auch um die Niveauehebung der ErzieherInnenausbildung. Primär steht jedoch eine höhere, akademische Qualifizierung des Personals für den Bereich der Pädagogik der Kindheit und hier insbesondere für das Handlungsfeld der Kindertagesstätten auf der Agenda. Die publikumswirksame Formel „Akademisierung der ErzieherInnenausbildung“ ignoriert die schlichte und einfache Tatsache, dass die ErzieherInnenausbildung heute zwar immer noch primär und schwerpunktmäßig auf die Handlungsfelder der vorschulischen Bildung und Erziehung konzentriert ist, aber eben nicht ausschließlich. ErzieherInnen sind ebenso in den erzieherischen Hilfen beruflich etabliert wie in der Kinder- und Jugendarbeit, der sozialen Arbeit mit älteren Erwachsenen und vereinzelt sogar im Gesundheitsbereich (vgl. Rauschenbach/Züchner 2001; Behr/Gragert 2004).

Das Qualifikations- und Berufsprofil von ErzieherInnen ist, bezogen auf die Arbeits- und

Handlungsfelder, auf die die Fachschule vorbereitet und in denen ErzieherInnen tätig werden, dem Profil von SozialpädagogInnen und -arbeiterInnen nicht unähnlich. In einigen Arbeitsfeldern – wie z. B. den Hilfen zur Erziehung oder der Kinder- und Jugendarbeit – kann sogar von einer Heterogenität der dort vorzufindenden Berufsgruppen bei gleichzeitiger unklarer Trennung der Aufgabenbereiche gesprochen werden. In anderen Arbeits- und Handlungsfeldern wiederum – wie z. B. der Erziehungsberatung, dem Allgemeinen Sozialdienst oder der Schulsozialarbeit – finden sich fast gar keine MitarbeiterInnen mit einer fachschulischen Qualifikation. Eine generelle Anhebung der sozialpädagogischen Fachschulausbildung für ErzieherInnen auf Hochschulniveau würde die bereits heterogene Berufslandschaft der Sozialen Arbeit mit unklaren Abgrenzungen zwischen den einzelnen Berufsprofilen weiter diversifizieren. Zudem dürften „akademisierte ErzieherInnenstudiengänge“ curricular keine andere inhaltliche Kontur vorweisen als die schon existierenden sozialpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Hochschulqualifikationen. So gesehen ist nicht begründbar, warum eine ehemals fachschulische Breitbandausbildung gänzlich in eine mit akademischen Würden versehene Hochschulqualifikation überführt werden soll.

Neben diesem Einwand sind zumindest auch die Konsequenzen einer generellen, formalen Niveauehebung der ErzieherInnenausbildung und die damit verbundene Abschaffung der fachschulischen Qualifikation für sozialpädagogische Handlungsfelder zu diskutieren. Zu bedenken ist erstens, dass mit dem Verschwinden der Fachschulen einer nicht unerheblichen Anzahl an SchulabgängerInnen ohne Hochschulzugangsberechtigung ein Ausbildungsgang nicht mehr zur Verfügung stehen würde. Zweitens hätten die Trägerverbände und -organisationen das Problem, langfristig die gegenwärtig circa 300.000 FachschulabsolventInnen in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern durch akademisch qualifiziertes Personal zu ersetzen oder nachzuqualifizieren. Welche finanziellen Anstrengungen und welche tariflichen Umwälzungen sich hierdurch ergäben, ist bislang nicht abzuschätzen.<sup>7</sup> Das durchaus wichtige berufspolitische Ziel einer Statuserhöhung des „Frauenberufs“ der Erzieherin würde – drittens – zudem verfehlt, wenn eine hochschulische Ausbildung sich nicht auch in angemessenen höheren tariflichen Eingruppierungen niederschlagen würde. Darüber hinaus müssten – viertens – Überlegungen angestellt werden, inwieweit dann nicht auch andere Berufsprofile neu strukturiert werden müssten, denn die ErzieherInnenausbildung qualifiziert nicht nur für genuin pädagogische Handlungsfelder, sondern legt auch weitere Qualifikationen, etwa zur Kinderkrankenschwester oder Heilpädagogin, zugrunde. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtung ist zu konstatieren,

- dass *erstens* die vorschulische Pädagogik, die Elementarpädagogik beziehungsweise die Pädagogik der frühen Kindheit, in den sozialpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten bereits zu

---

7 Eine erste umfassende Kostenrechnung legte unlängst Klaus Klemm (2005) vor. Bis zum Jahr 2005 hätten die Träger durch eine Erhöhung des Anteils der Beschäftigten mit Hochschulqualifikation auf 20 Prozent circa 300 Millionen Euro mehr Personalkosten aufzuwenden. Eine Verbesserung der Personalrelation von derzeit 1:12,6 auf 1:10 würde 1,9 Milliarden Euro und die Erhöhung der Versorgungsquote für unter Dreijährige circa 1,2 Milliarden Euro Mehrkosten nach sich ziehen.

finden ist. Allerdings zeichnet sie sich bislang nicht für eigenständige Studiengänge verantwortlich und auch eigenständige Studienschwerpunkte bietet sie bislang nur an wenigen Hochschulstandorten an. Im Gegenteil ist sogar festzuhalten, dass insbesondere an den Fachhochschulen entsprechende Schwerpunktsetzungen in den 1980er- und 1990er-Jahren reduziert wurden, weil die pädagogischen Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen zunehmend nicht mehr als berufliches Betätigungsfeld für SozialpädagogInnen angesehen wurden.

- dass *zweitens* die klassische ErzieherInnenausbildung spätestens seit Mitte der 1980er Jahre vermehrt als eine Qualifizierung angesehen wird, die nicht nur – wenn auch immer noch schwerpunktmäßig – für eine pädagogische Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen vorbereiten soll. In fast allen sozialpädagogischen Handlungsfeldern sind ErzieherInnen anzutreffen und die sozialpädagogische Fachschulausbildung orientiert auf den Erwerb von Kompetenzen für eine Tätigkeit in vielen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit.

Dies berücksichtigend, votiert beispielsweise die „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE), tendenziell auch die „Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe“ (AGJ) und die Initiative der „Robert Bosch Stiftung“, für eine Anhebung der Qualifikation für eine berufliche Tätigkeit in frühpädagogischen Handlungsfeldern auf Hochschulniveau:<sup>8</sup> Auf den „Elementarbereich“ und damit die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten kommen neue Aufgaben zu. War ihre Arbeit bisher primär durch Erziehungs- und Betreuungsaufgaben bestimmt, so erhält jetzt auch die frühkindliche Bildung einen erheblich höheren Stellenwert. Es ist keine Frage, dass die künftige ErzieherInnenausbildung den neuen Herausforderungen Rechnung tragen muss. Ein internationaler Vergleich der Ausbildungsstandards von ErzieherInnen weist auf einen erheblichen Rückstand in Deutschland hin. Der Anteil der Beschäftigten mit einer akademischen Qualifikation in den vorschulischen Einrichtungen beträgt gegenwärtig deutlich unter 3 Prozent. Ein höherer Anteil an akademisch ausgebildetem Personal ist angesichts der neuen Aufgaben für die Tätigkeiten in einzelnen pädagogischen Handlungsfeldern der Kindertageseinrichtungen unverzichtbar. Zur Verbesserung der Bildungs- und Betreuungsstandards in vorschulischen Kindertagesstätten hält die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (...) Studienangebote für „erforderlich, die schwerpunktmäßig für die vorschulische Bildungsarbeit und für den (flexiblen) Übergang vom Elementar- in den Primarbereich qualifizieren. Hier müssen frühkindliche, sozialpädagogische und grundschulpädagogische Erziehungs- und Bildungskonzepte integriert und für die spezifische, in der Entwicklung meist sehr heterogene Adressatengruppe der Kinder hin konkretisiert werden“ (DGfE 2005, S. 16 f.).

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft reagiert mit dieser Erklärung auf eine Entwicklung, die an den Fachhochschulen gegenwärtig mit einem enormen Innovationsdrive und an den Universitäten zwar zu einer, wenn auch gebremsteren Diskussion

---

<sup>8</sup> Andere Erklärungen, beispielsweise die der „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ (GEW), die für eine Akademisierung der gesamten ErzieherInnenausbildung plädiert (vgl. GEW 2005a; hierzu auch Fußnote 9), stehen hierzu im Kontrast.

um die Implementierung von neuen Studiengängen, -schwerpunkten und -programmen mit einem auf die Pädagogik der Kindheit orientierten Profil geführt hat.

#### 4 „Pädagogik der Kindheit“ an Universitäten – Konzepte, Studiengänge und -programme

Die gegenwärtigen Reformvorhaben an den Universitäten – zu den Studienprofilen an den Fachhochschulen vergleiche Stefan Sell (2004) und Jost Bauer (2005) – zeigen keine einheitliche Kontur, sondern verfolgen differente Intentionen, Inhalte und Konzepte (vgl. Schmidt 2005; Rauschenbach 2005):

- *Erstens* sind Entwicklungen von mehr oder weniger ausdifferenzierten, grundständigen Bachelor-Studiengängen mit einem mehr oder weniger ausgewiesenen Studienprofil „Pädagogik der frühen Kindheit“ zu erkennen – *Modell Basisqualifikation*. Die dabei gegenwärtig zu erkennenden Ausbuchstabierungen dieser Idee sind allerdings keineswegs einheitlich. Der an der Universität Erfurt eingerichtete eigenständige „Bachelor-Studiengang Pädagogik der frühen Kindheit“ wird beispielsweise von dem „Fachgebiet für Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung“ verantwortet. In Kontrast zu anderen Studiengängen wird neben einer entwicklungspsychologischen Grundorientierung in der zweiten Qualifizierungsphase insbesondere Wert auf die Aneignung von fachdidaktischen Vertiefungen in den Fächern Mathematik, Literatur und Medien sowie Sprach- und Literaturwissenschaften gelegt. Überlegungen an anderen Hochschulstandorten favorisieren demgegenüber stärker die Verbindung von elementar- und familienpädagogischen Inhalten oder aber konzipieren das Studienprogramm, wie die Technische Universität Dresden, als ein Modell der „Akademisierung der ErzieherInnenausbildung“ parallel zu bestehenden sozialpädagogischen Studiengängen. Darüber hinaus bestehen universitäre Initiativen, die den Aufbau von gemeinsam mit Fachschulen und Fachhochschulen kooperativ verantworteten Studienprogrammen planen, so beispielsweise in Schleswig Holstein, wo die Universität Flensburg, die Fachhochschule Kiel und die regionalen Fachschulen für Sozialpädagogik einen Studiengang „Pädagogik der frühen Kindheit“ planen. Hier einzuordnen ist auch die Initiative der Universität Potsdam, wo der Studiengang „Bachelor of Arts: Bildung und Erziehung in der Kindheit“ gemeinsam mit der Fachhochschule Potsdam (2005) realisiert werden soll und „ErzieherInnen zu einem akademischen Abschluss“ gelangen können.
- *Zweitens* erleben Studienprofile der „Pädagogik der frühen Kindheit“, der „Kleinkindpädagogik“ und der „Elementar- und Familienpädagogik“ als Studienrichtung der noch existierenden Diplom-Studiengänge eine Wiederbelebung – beispielsweise an der Universität Koblenz/Landau und an der Freien Universität Berlin – oder aber werden in neu zugeschnittene Bachelor- und Master-Studienprogramme – Universität Bamberg und Universität Trier – überführt. Kindheitspädagogische Studiensegmente werden hier neben anderen Studienprofilen als ausformulierte Studienswerpunkte oder Studienrichtungen auf der Basis eines mehr oder weniger aus-

formulierten erziehungswissenschaftlichen Profils angeboten – *Modell Ypsilon*.

- Unterhalb der Konzeptualisierung der „Pädagogik der Kindheit“ als eigenständige Studienprogramme – über zwei oder gar drei Studienrichtungen beziehungsweise Fächern modularisierten Studiengängen – existieren *drittens* Überlegungen, der „Elementarpädagogik“ als Fach im Kontext von klassischen Magister-Studiengängen oder neuen Bachelor- beziehungsweise Master-Studiengängen einen Ort zu geben – *Modell „kleine“ Integration*.
- *Viertens* sind Weiterbildungsprogramme oder Überlegungen für entsprechende Programme – *Modell Nachqualifizierung* – für das Profil „Frühkindliche Pädagogik“ an Universitäten auf dem Zertifikatsniveau und als MA-Studiengänge zu nennen. Diese Programme – partiell unterhalb eines formal qualifizierenden Studienganges – adressieren sich vornehmlich an die PraktikerInnen in Kindertageseinrichtungen. Vereinzelt werden solche Zertifikatskurse – beispielsweise an der Universität Bremen – auch mit dem Ziel angeboten, die Einrichtung von grundständigen Studiengängen mittelfristig zu ermöglichen, also das hochschulische Klima für die Implementierung von entsprechenden Studiengängen herzustellen.
- *Fünftens* existieren Überlegungen, an einen allgemein erziehungswissenschaftlich gerahmten Bachelor-Studiengang oder auf einen breit angelegten, sozialpädagogisch kanonisierten Studiengang einen für eine professionelle Berufstätigkeit in Handlungsfeldern der Pädagogik der Kindheit qualifizierenden Master-Studiengang anzukoppeln – *Modell Aufbauqualifizierung*.
- *Sechstens* stehen weiterhin Weiterentwicklungen und die Neuauflagen von Studiengängen auf der Agenda, die für lehrende Tätigkeiten an Fachschulen, Sozialakademien und Kollegs zu qualifizieren wünschen, um eine fachspezifischere, theorie- und handlungsfeldbezogenere Fachschulausbildung zu ermöglichen – *Modell Qualifizierung der FachlehrerInnen*.

Die Unterschiede zwischen den einzelnen universitären Studienmodellen sind, soweit erkennbar, auf der strukturellen Ebene ebenso ausgeprägt wie sie sich auf inhaltlicher Ebene und der fachspezifischen Profilierung markiert finden. Auf der formal-strukturellen Ebene werden unterschiedliche Qualifizierungsmöglichkeiten ausgewiesen: von einem einfachen Zertifikat, das keine akademisch-formale Qualifikation dokumentiert, über die Notierung der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Haupt- oder Nebenfach oder als Schwerpunktbereich bis hin zu der Idee, die „Pädagogik der frühen Kindheit“ als eigenständigen Studiengang mit einem eigenständigen akademischen Abschluss auszuweisen. Die inhaltlichen Akzentsetzungen reichen von Studiengängen, die die Empirie der Kindheit, also das Wissen über Kinder und Kindheiten in modernen Gesellschaften, exklusiv und primär vorhalten, bis hin zu Profilen, die die Didaktik der frühen Kindheit favorisieren und den Erwerb von Kompetenzen bezüglich der Lehr-Lernpraxis in vorschulischen Institutionen zentral favorisieren. Angeboten und konzeptualisiert werden die Studienangebote von grundschulpädagogischen beziehungsweise primärpädagogischen Instituten und Fachbereichen, von sozialpädagogischen und von genuin kindheitsbezogenen Fakultäten und Institutionen. Damit ist die Konzeptualisierung von elementarpädago-

gischen Studienprofilen sowohl im Visier von schulpädagogischen als auch von sozialisationstheoretischen, kindheitspädagogischen wie auch von sozialpädagogischen Überlegungen – zumindest drei erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen reklamieren damit ihre Kompetenz, Zuständigkeit und Verantwortung für die Stärkung des elementarpädagogischen Profils an Universitäten.

Deutlich sind auch die Differenzen zwischen den fachhochschulischen und universitären Initiativen und Modellen markiert (allgemein zu den Unterschieden zwischen diesen beiden Hochschultypen vgl. Thole 1994). Die Überlegungen an den Fachhochschulen weisen primär in die Richtung einer Implementierung von Studiengängen und entsprechenden -profilen. Relativ unklar bleibt allerdings hier bislang die Bedeutung von Forschung in Bezug auf die existierenden Studiengänge an den Fachhochschulen, insbesondere bezüglich einer Intensivierung der Kindheits-, der Sozialisations- und der Lehr-Lern-Forschung. Für die neu zu konzipierenden Studiengänge ist aber eine Forschung, die einerseits grundlagen- und professionstheoretisches Wissen operationalisiert und andererseits durch das Segment der Praxis- und Begleitforschung die professionellen und handlungsfeldbezogenen Entwicklungen evaluieren kann, unabdingbar. In diesem Sinne scheint die Ausbuchstabierung von entsprechenden Forschungsprofilen und eine breit angelegte Landschaft der Kindheitsforschung langfristig eine nicht zu unterschätzende Grundlage für die hochschulische Ausbildung in diesem Segment zu sein.

Wenn zudem eine Verbesserung der generellen ErzieherInnenausbildung angestrebt werden sollte, ist neben der Einrichtung von kindheitspädagogischen Studienprofilen eine Ausweitung der Studienangebote wünschenswert, die das Lehrpersonal an Fachschulen auf einem akademischen Niveau und nach Möglichkeit in Kooperation mit berufspädagogischen oder lehramtsbezogenen Studienangeboten, wie es die Kultusministerkonferenz schon 1993 empfohlen hat, qualifiziert. Im Gegensatz zu den Universitäten verfügen die Fachhochschulen aufgrund ihrer Fächerstruktur über keine Möglichkeiten, eine solche Qualifizierung des Lehrpersonals über entsprechend ausgewiesene Studiengänge zu realisieren.

## 5 Professionalisierung der Qualifizierungslandschaft – Ausblick

Die Idee einer Akademisierung der Qualifizierung für Tätigkeiten in den Handlungsfeldern der Pädagogik der Kindheit und die Einführung entsprechender Studiengänge hat sich jenseits der genuin fachbezogenen, hochschulpolitischen Diskussionen auch skeptischen Anfragen auf den politischen Ebenen zu stellen. Im politischen Raum werden Einwände gegen eine weitere Akademisierung der Pädagogik der Kindheit im Kern mit finanzpolitischen Argumenten vorgetragen. Aber auch das Deutungsmuster, nach dem Kinder zuvorderst in der Familie aufwachsen sollten, findet in den Reden auf den politischen Bühnen zuweilen noch Anerkennung, wenn auch nicht mehr in Sprachspielen wie vor anderthalb Jahrzehnten, wo noch gefragt wurde, „weshalb man für den Beruf der Kindergärtnerin den Realschulabschluss brauche. Die können dann zwar unheimlich psychologisch daherreden, sind aber nicht in der Lage, ein Kind auf den Topf zu setzen“ (Mayer-Vorfelder 1982). Zumindest erinnert sei hier ferner an das Ende der politischen

Laufbahn von Ursula Lehr als Bundesministerin für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Nicht nur, aber auch wegen ihres Plädoyers für eine Ausweitung der Betreuungsmöglichkeiten für Kinder unter drei Jahren in „Krabbelstuben“ musste sie 1990 relativ abrupt ihren Ministerinnenplatz räumen (vgl. Frankfurter Rundschau 2005, S. 25), den dann kurze Zeit später Angela Merkel besetzte, damals noch vehement engagiert gegen die Verankerung des Rechts auf einen Kindergartenplatz.

In den Vorbehalten gegen eine Akademisierung der vorschulischen Berufsprofile artikuliert sich der gesellschaftliche Stellenwert dieses Handlungsfeldes. So sind noch immer Wortmeldungen zu vernehmen, die meinen, „mit den Kindern spielen, malen, sie betreuen, bis die Eltern sie dann wieder nach Hause holen, na ja, das sollte doch fast jeder können“. Gegen diese Figur argumentiert schon Max Adler (1926) Mitte der 1920er-Jahre des letzten Jahrhunderts. Er wusste, dass „auch derjenige, der bloß kleine Kinder unterrichtet, gründliches und allseitiges Wissen haben muss, weil kleine Kinder viel mehr fragen als große, ja als Erwachsene, weil sie noch überall Probleme sehen, wo das Interesse und die Wissbegierde der Erwachsenen längst abgestumpft ist. (...) Wir müssen eben allemal mit der armseligen Vorstellung brechen, dass für die Erziehung das Zufällige, nebenher und recht schlecht Geleistete gerade gut genug ist. Erziehung ist ein Beruf, und noch dazu einer der schwierigsten“ (Adler 1926, S. 103). Adler plädiert zwar nicht explizit und direkt für eine Akademisierung der in der vorschulischen Pädagogik Tätigen, jedoch nachdrücklich für eine qualifizierte Verberuflichung der freiwilligen „Liebestätigkeit“, der vor- und außerschulischen Pädagogik, da diese nicht „jeder Beliebige, der gerade Lust und Zeit dazu hat, leisten kann“. Vehement reklamiert er mehr Wissen und Bildung für die ErzieherInnen und damit gegen den zur gleichen Zeit von A. Fischer (1961, S. 163) vorgetragenen Einwand, dass das „Pädagogische“ in Form der natürlichen, familialen Erziehung durch die „Professionalisierung der Erziehung“ (Fischer 1961, S. 163) bedroht sei.

Auch wenn die Verbreiterung der hochschulischen Qualifizierungslandschaft für die Pädagogik der Kindheit nicht ohne weiteres eine vertiefende Verfachlichung und Professionalisierung pädagogischer Handlungsfelder bedingt, liegt doch in der Etablierung von Qualifizierungen für pädagogische Berufstätigkeiten an Hochschulen strukturell die Chance verborgen, Professionalisierungsgewinne zu erzielen. Erst die wissenschaftliche Fundierung von beruflichen Qualifikationen ermöglicht eine reflexiv ausgerichtete, Wissen und Können ausbalancierende berufliche Praxis in pädagogischen Arbeitsfeldern. In dieser Erkenntnis verbirgt sich kein verstecktes Votum gegen die bisherige Fachschulausbildung, jedoch das Plädoyer für eine sukzessive Akademisierung der Qualifikation für Tätigkeiten in den Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit, insbesondere in den Kindertageseinrichtungen. Gleichwohl ist eine enge Kooperation zwischen Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten im Sinne einer generellen Qualifizierung der „Pädagogik der Kindheit“ in dem Sinne wünschenswert. Die Ressourcen und Kompetenzen der jeweiligen Qualifizierungsebenen könnten so zukünftig vielleicht optimaler genutzt werden.

Für eine umfassende, standortbestimmende Übersicht über bestehende Reformvorhaben und Modelle ist es noch zu früh. Im Zuge der Neuordnung der fachschulischen Erziehe-

rinnen- und Erzieherausbildung und der akademischen Qualifizierungslandschaft stellt die hochschulische Einrichtung von kindheitspädagogischen Studiengängen allerdings eine kaum noch zu unterlaufende Option dar. Eine solche Option hat zudem auch Verantwortung für die weiterhin existierende Fachschulausbildung zu dokumentieren, langfristig nach Möglichkeiten zu suchen, die die hochschulnahe Neuverortung beziehungsweise Integration der sozialpädagogischen Fachschulausbildung in das System der akademischen Qualifizierungslandschaft nach sich ziehen kann.<sup>9</sup> Der Ausbau der lehramts- oder berufspädagogisch abgedeckten sozialpädagogischen Studiengänge kann ebenso ein Baustein in dem Professionalisierungsprozess der Pädagogik der Kindheit darstellen wie die Realisierung der Idee, Fachschulen stärker an die Hochschulen anzubinden, beispielsweise als angegliederte, ausbildungsbezogene, mit einem eigenen Profil ausgestattete Lehr-Lern-Institutionen. Vergleichbare Kooperationen existieren schon heute für Qualifizierungen im medizinischen Bereich und für den Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit in Spanien und partiell auch in anderen Ländern. Die bisherige Qualität und Struktur der sozialpädagogischen Fachschulausbildungen könnte so gesichert und darüber hinaus durch die Anbindung an Hochschulen die Modularisierung der Qualifizierungslandschaft erleichtert werden – mit Gewinn für alle Beteiligten.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Bildungspläne, der anvisierten curricularen Neuorientierung der vorschulischen Einrichtungen und der auch darüber grundgelegten Notwendigkeit, den Anteil von akademisch qualifiziertem Personal in den entsprechenden Einrichtungen zu erhöhen, ist den Hochschulen – und hier auch und vielleicht insbesondere den Universitäten – zu empfehlen, Studiengänge zu implementieren,

- die die Übergänge zwischen den kindlichen Entwicklungsphasen beachten und studienprogrammatisch operationalisieren – insbesondere den Übergang zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich mitdenken –, vielleicht sogar die gesamte Struktur des Studiums der Pädagogik für professionelle Tätigkeiten mit Heranwachsenden des Alterbereiches der bis neun-, zehnjährigen Kinder umfassend in Qualifikationsangeboten flexibilisiert neu konzipieren,
- die sich über eine Kombination aus sozialpädagogischen, grundschulpädagogischen und kindheitsbezogenen Inhalten wissenschaftlich wie auch handlungsfeld- und professionsbezogen konzeptualisieren,
- die eine deutliche, auf die Phase der jüngeren Kindheit ausgerichtete Forschungsorientierung ausweisen und die
- weiter- und fortbildungsoffen angelegt sind, also in einer längeren Übergangsphase die MitarbeiterInnen in der kindheitspädagogischen Praxis mit einem Fachschulabschluss feld- und fallbezogen weiter qualifizieren.

---

9 Auf Fachschulen für ErzieherInnen als Qualifikationsinstitutionen auch für den Bereich der Pädagogik der Kindheit kann zumindest für die nahe Zukunft kaum verzichtet werden. Für Nordrhein-Westfalen hat Rudolf Nottelbaum (2005, S. 46; vgl. hierzu auch Rauschenbach 2005) unlängst darauf verwiesen. Wenn alle 18 nordrhein-westfälische Hochschulen, die Studiengänge mit einem sozialpädagogischen Profil vorhalten, ab dem Wintersemester 2005 mit einem BA-Studiengang „Pädagogik der Kindheit“ begännen und 50 Studierende aufnahmen, würde es rein rechnerisch 20 Jahre dauern, bis allein der Personalbedarf der über 9.000 Kindertageseinrichtungen in diesem Bundesland durch akademisch qualifiziertes Personal ersetzt wäre (vgl. zu den Kosten Fußnote 7).

Weitgehend dürfte Konsens dahingehend bestehen, dass gegenwärtig – und schon gar nicht kurzfristig – nicht die Akademisierung der gesamten ErzieherInnenausbildung ansteht. Zwar geht es auch um die Qualifizierung der ErzieherInnenausbildung, mehr jedoch um eine Qualifizierung der Ausbildungswege für Tätigkeiten in Handlungsfeldern der Pädagogik der Kindheit, insbesondere um den Anteil der akademisch qualifizierten Berufstätigen in den institutionalisierten Handlungsfeldern für die drei- bis sechsjährigen sowie die unter dreijährigen Kinder zu erhöhen. Zudem und darüber hinaus geht es auch um die qualifizierte Neurahmung des Übergangs zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich, um das Nachdenken über eine moderate Neumodulation des Primarbereiches und die akademische Qualifizierung für diesen Bereich, also auch um das konzeptionelle Neudenken von Studiengängen für den Primar- und Elementarbereich, komponiert mit dem Wissen der neueren Kindheits-, Sozialisations- und Lehr-Lernforschung sowie dem sozialpädagogischen, elementar- und primarpädagogischen Theorie- und Methodenwissen.

Ziel bleibt die weitere Verfachlichung und Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit. Dieses Ziel ist allerdings, so eine wesentliche Quintessenz dieses Beitrages, nicht ausschließlich über eine Qualifizierung der Ausbildung zu realisieren, sondern bedarf auch einer strukturellen wie inhaltlichen Verfachlichung der beruflichen Handlungspraxen. Faktizität ist jedoch auch, zumindest wenn den hier vorgetragenen Argumentationen darüber hinaus gefolgt wird, dass eine Qualifizierung der Handlungspraxen der Pädagogik der Kindheit ohne eine weitere Akademisierung des hier tätigen Personals sich nicht bewerkstelligen lässt. Auf der Tagesordnung steht damit die Professionalisierung des gesamten Qualifizierungsportfolio für berufliche Tätigkeiten in den institutionalisierten Handlungsfeldern der Pädagogik der Kindheit.

## Literatur

- Adler, Max (1926/1979): *Neue Menschen*. Berlin.
- Andermann, Hilke/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Kahle, Irene (1996): *Erzieherinnen vor dem Eintritt in das Berufsleben. Zu ihren beruflichen Orientierungen und zur Beurteilung ihrer Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik*. In: *Zeitschrift für Frauenforschung*, Doppelheft 1/2, S. 138-151.
- Bauer, Jost (2005): *Ausbildung zur Erzieher/zum Erzieher ein alter-neuer Auftrag für die deutschen Fachhochschulen und Bereiche des Sozialwesens*. München (MS).
- Beher, Karin/Hoffmann, Hilmar/Rauschenbach, Thomas (1999): *Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept*. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Beher, Karin/Knauer, Detlev/Rauschenbach, Thomas (1996): *Beruf: ErzieherIn. Daten, Studien und Selbsteinschätzungen zur Situation der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen und in der Heimerziehung*. In: Böttcher, Wolfgang (Hrsg.) (1996): *Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild*. Weinheim/München, S. 11-49.
- Beher, Karin/Grager, Nicola (2004): *Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe*. Dortmund/München.
- Cloos, Peter (1999): *Ausbildung und beruflicher Habitus. Biographien von ErzieherInnen*. Dortmund (MS).

- Cloos, Peter (2000): Die Ausbildung der AusbilderInnen. LehrerInnen an Fachschulen für Sozialpädagogik und die Anstellungspraxis der Bundesländer. In: Neue Praxis, 30. Jg. (2000), Heft 4, S. 418-420.
- Cloos, Peter (2001): Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.) (2001): Studien zur Qualitätsentwicklung von Tageseinrichtungen. Neuwied/Berlin, S. 97-130.
- Cloos, Peter (2004): Biografie und Habitus. Ethnografie sozialpädagogischer Organisationskulturen. Bisher unveröffentlichte Dissertation. Kassel (MS).
- Dewe, Bernd (1999): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1999): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., S. 714-757.
- DGfE (2005): Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „vorschulischen Pädagogik“. In: Erziehungswissenschaft, 16. Jg. (2005), Heft 31, S. 16-17.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara /Kahle, Irene (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.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (1999): Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Sicht von Absolventinnen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Thiersch, R./Höltershinken, D./Neumann, K. (Hrsg.) (1999): Die Ausbildung der ErzieherInnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München, S. 80-92.
- Ebert, Sigrid (2004): Die ErzieherInnen-Ausbildung (3). Das Lernfeldkonzept. In: Kindergarten heute, 34. Jg. (2004), Heft 1, S. 20-29.
- Ebert, Sigrid (2005): Anforderungen an die Ausbildung. Kommentar zum Arbeitspapier der BAG Bildung und Erziehung im Kindesalter – Weiterentwicklung der Erzieherinnenausbildung in Kooperation mit Hochschulen. Berlin.
- Engelhardt, Walter Josef/Ernst, Heinz (1992): Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und Profession. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. (1992), Heft 3, S. 419-435.
- Fischer, Aloys (1961): Erziehung als Beruf. In: Fischer, Aloys (Hrsg.) (1961): Ausgewählte Schriften. Paderborn, S. 13-39.
- Frankfurter Rundschau (2005): Zu neuen Ufern. Frankfurter Rundschau vom 7.12.2005, S. 24-25.
- Frey, Andreas (2003): Aus- und Weiterbildung. In: Fried, Lilian u. a. (Hrsg.) (2003): Vorschulpädagogik. Baltmannsweiler, S. 189-233.
- Fthenakis, Wassilios E. u. a. (1995): Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen: eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. München.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2005a): Erzieherinnenausbildung an die Hochschule. Frankfurt a. M.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2005b): Synopse der Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen. Frankfurt a. M.
- Hoffmann, Hilmar (2001): Entwicklungen der Kindertageseinrichtungen. Von der Institutionen- zur Feldperspektive. In: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.) (2001): Studien zur Qualitätsentwicklung von Tageseinrichtungen. Neuwied/Berlin, S. 7-13.
- Hoffmann, Hilmar/Cloos, Peter (2001): Die Ausbildung der AusbilderInnen. Zum Studium des Lehramtes an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.) (2001): Studien zur Qualitätsentwicklung von Tageseinrichtungen. Neuwied/Berlin, S. 51-96.
- Hoppe, Jörg Reiner (1993): Polemische Anmerkungen zur Kindertagesstättenpraxis, ErzieherInnenausbildung, LehrerInnenfortbildung und zu Innovationsbestrebungen. In: Nachrichtendienst des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 73. Jg. (1993), Heft 3, S. 113-116.

- Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar/Züchner, Ivo (2004): Neue Studiengänge – Strukturen und Inhalte. In: Tippelt, Rudolf /Rauschenbach, Thomas/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2004): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden, S. 15-38.
- Klemm, Klaus (2005): Bildungsausgaben in Deutschland. Status Quo und Perspektiven. Expertise im Auftrag der Friedrich Ebert Stiftung. Berlin/Bonn.
- Konferenz der Kultusminister (1984): Empfehlungen der Studienreformkommission. Band 1 und 2. Bonn.
- Krenz, Armin (1993): Unzufriedenheit und neue Belastungen von Erzieherinnen in schleswig-holsteinischen Kindergärten. Ergebnisse und Hintergründe einer breit angelegten Befragung. In: Unsere Jugend, 45. Jg. (1993), Heft 5, S. 200-209.
- Krüger, Heinz-Hermann u. a. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Weinheim/München.
- Küls, Holger (2005): Lernen in Lernfeldern, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/762.html>.
- Küster, Ernst-Uwe (2002): Qualifizierung für die Soziale Arbeit. Auf der Suche nach Normalisierung, Anerkennung und dem Eigentlichen. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen, S. 817-841.
- Küster, Ernst-Uwe/Cloos, Peter (2002): „Die Ausbildung war für mich wie ne Pizza ...“. Einige Anmerkungen zur Qualifizierung von ErzieherInnen. In: M. Möller/E. Zühlke (Hrsg.) (2002): ... zur Freiheit seid ihr berufen. Sozialpädagogische (ErzieherInnen-)Ausbildung gestern – heute – morgen. Kassel, S. 120-138.
- Ludewigt, Irmgard/Otto-Schindler, Martina (1992): „... und irgendwann wühlt man sich wieder ans Tageslicht“. Ansprüche und Formen sozialpädagogischen Handelns von Heimerzieherinnen und Heimerziehern, Niedersächsische Beiträge zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Band 8. Frankfurt a. M. u. a.
- Mayer-Vorfelder, Gerhard. (1982): Redebeitrag auf dem Kreisparteitag in Schwäbisch-Gmünd 1982. Zitiert von Metzinger, A (1993): Zur Geschichte der Erzieherausbildung. Quellen – Konzeptionen – Impulse – Innovationen. Frankfurt a. M. u. a., S. 194.
- Nottebaum, Rudolf (2005): BA-Studium für ErzieherInnen das Ende der Fachschulausbildung? In: Pädagogik Unterricht, 25. Jg. (2005), Heft 2/3, S. 45-49.
- Rauschenbach, Thomas (1997): Pädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung: Fachschule, Fachhochschule, Universität. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (1997): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 269-285.
- Rauschenbach, Thomas (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unübersichtliche Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: Erziehungswissenschaft, 16. Jg., Heft 31, S. 18-35.
- Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo (2001): Soziale Berufe. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 1649-1667.
- Rauschenbach, Thomas/Beher, Karin/Knauer, Detlev (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim/München.
- Schlicht, Hermann-Josef (1985): Wie ich Erzieher wurde – Schüler erzählen ihre Lebensgeschichte. Frankfurt a. M.
- Schmidt, Thilo (2005): Entwicklungen in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg. (2005), Heft 5, S. 713-728.
- Schweppe, Cornelia (2003): Wie handeln SozialpädagogInnen? Rekonstruktion der professionellen Praxis der Sozialen Arbeit. In: Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen, S. 145-165.
- Sell, Stefan (2004): Hochschulausbildung für Erzieherinnen zwischen Wunsch, Wirklichkeit und Hartz IV. Ein Blick auf die Landschaft neuer Studienmodelle. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2004, Heft 9/10, S. 88-93.

- Strätz, Rainer (1998): Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen. Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Köln.
- Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.) (1999): Die Ausbildung der ErzieherInnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München.
- Thole, Werner (1994): Sozialpädagogik an zwei Orten. Professionelle und disziplinäre Ambivalenzen eines noch unentschiedenen Projektes. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München, S. 253-274.
- Thole, Werner/Cloos, Peter (2000): Nimbus und Habitus. Überlegungen zum sozialpädagogischen Professionalisierungsprojekt. In: Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.) (2000): Wissen und Nichtwissen. Weinheim/München, S. 277-297.
- Thole, Werner/Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.
- Tietze, Wolfgang u. a. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied/Krieffel.
- Wendt, Wolf Rainer (2005): Helfertraining und Akademisierung – Grundlinien der Ausbildungsgeschichte. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2005): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 805-822.
- Zern, Hartmut (1980): Berufswahlmotive von Erzieherinnen in der Ausbildung. Weinheim.

## Zu den Autoren

- Peter Cloos, Dr. phil., Erzieher, wissenschaftlicher Mitarbeiter in dem DFG-Projekt „Performanz in der Kinder- und Jugendarbeit“ am Institut für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Jugendkulturen und Jugendkulturarbeit, Sozialpädagogische Professionalisierung, Jugendhilfeforschung.
- Werner Thole, Prof. Dr. phil. habil., Dipl.-Pädagoge und Dipl.-Sozialpädagogin, Hochschullehrer für Jugend- und Erwachsenenbildung am Institut für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Theoretische, professionsbezogene und disziplinäre Fragen der Sozialpädagogik, Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Jugendforschung.